سلسلۂ تراجم عثمانیہ ٹریننگ کالج حیدرآباد دکن

اصول تعلیم



مصنفہ

ٹی۔ ریمنٹ۔ ایم۔ اے

ایمن گولڈ اسمتھس کالج لندن یونیورسٹی

مترجمہ

محمد عثمان۔ بی اے۔ ڈپ ایڈ (لندن)

حیدرآباد دکن

[illegible]

مطبوعہ اعظم اسٹیم پریس گورنمنٹ ایجوکیشنل پرنٹرز

تمہید

اصول و فن تعلیم پر جو سلسلہ تراجم نواب مسعود جنگ بہادر مرحوم کے زمانہ نظامت تعلیمات میں شروع ہوا اور میرے پیشرو مولوی خاں فضل محمد خاں صاحب یم اے کے دور میں جاری رہا۔ یہ ترجمہ بھی اس کی ایک کڑی ہے۔ چند سال قبل تک ممالک محروسہ سرکار عالی کے مدارس تعلیم المعلمین میں صرف مڈل کامیاب اساتذہ کی ٹرننگ کا انتظام تھا جس میں مدارس تحتانیہ کے لئے ٹرینڈ معلمین تیار ہوتے تھے اسی اعتبار سے اصول و فن تعلیم پر صرف گنتی کی چند کتابیں اردو زبان میں تھیں جن کی حیثیت محض مبادیات کی سی تھی لیکن جب حضور پر نور بندگان عالی کی علم پروری اور معارف نوازی سے جامعہ عثمانیہ کی تاسیس ہوئی اور اعلیٰ ترین تعلیم کا ذریعہ بھی اردو زبان قرار پائی تو قدرتی طور پر ایسے مدرسین کی ضرورت محسوس کی گئی جو اپنے مخصوص فن کی تربیت اردو میں پاکر اسی زبان میں ثانوی مدارس کے نصابی مضامین کی تعلیم بھی دے سکیں چنانچہ مدرسہ تعلیم المعلمین بلدہ کی تنظیم از سر نو کی گئی اور پہلے میٹرک اور رفتہ رفتہ ایف۔ اے کامیاب اساتذہ کی ٹرننگ کا انتظام بھی اس میں ہوا اور آج کل خدا کے فضل سے وہ ایک درجہ اول کا کلیۃ المعلمین بن گیا ہے جو بی۔ اے کامیاب اساتذہ کی ٹرننگ کا انتظام بھی کرتا ہے۔

ان مقاصد کے حصول کے لئے اردو زبان میں اصول و فن تعلیم کی متعدد کتابوں کے ترجمے ناگزیر تھے چنانچہ اب میٹرک اور ایف۔ اے کامیاب

اساتذہ کے لیے اس فن کے ہر نصابی مضمون کے لئے ایک مستند انگریزی کتاب ترجمہ کرائی گئی ہے مترجمین کا انتخاب زیادہ تر ٹرئینگ کالج کے اساتذہ ہی میں سے کیا گیا ہے اور حسب ضرورت دوسرے ماہرین فن سے بھی مدد لی گئی ہے۔ اصطلاحات کا ترجمہ جامعہ عثمانیہ کے سررشتہ تالیف و ترجمہ کی مدد سے ہوا ہے اور ان سب کتابوں کی طباعت کا انتظام دفتر نظامت تعلیمات کی طرف سے کیا گیا ہے غرض کہ اب زبان اردو فن معلمی پر بھی اعلیٰ معیار کے تراجم کا سرمایہ دار بن گئی ہے۔ فی الوقت ان کتابوں کی اشاعت صرف ممالک محروسہ سرکار عالی کی حد تک ہے لیکن عنقریب وہ زمانہ آنے والا ہے جب اعلیٰ حضرت سلطان العلوم کے دست مبارک کا روشن کیا ہوا چراغ سارے ہندوستان میں بھی اجالا کردے گا اور اردو عام طور پر ذریعہ تعلیم ہوگی اور اس وقت علوم وفنون کے دوسرے شعبوں کی طرح اصول وفن تعلیم پر بھی ہماری یہ کتابیں دوسروں کے لئے دلیل راہ بنے گی آنے والے مورخین سرزمین دکن کی طرف اشارہ کریں گے اور بتائیں گے کہ اسی منبع سے عہد عثمانی میں یہ سوتا پھوٹی تھی۔

میں ارباب دارالترجمہ جامعہ عثمانیہ جملہ مترجمین کتب خصوصاً مولوی سجاد مرزا صاحب پرنسپل عثمانیہ ٹرئینگ کالج بلدہ کا ممنون ہو کہ سب کی مشترکہ کوششوں سے یہ کام جو بظاہر کار دشوار تھا سرانجام ہوا۔ فقط

سید محمد حسین جعفری

ناظم تعلیمات بلدہ

تمہید طبع جدید

آج سے تقریباً نو سال قبل جب میں نے اس کتاب کے پہلے اڈیشن کی تمہید لکھی تھی تو میں نے اس امر کا اظہار کیا تھا کہ اس کے لکھنے سے میرے اصلی مقاصد یہ تھے کہ نوجوان مدرسین کے لئے مسائل تعلیمی کے ایک مختصر مگر جامع بیان مہیا کر دوں اور اپنے مقدور بھر تعلیمات کے مطالعہ کو اُس سے زیادہ محفوظ اساس پر قائم کر دوں جتنی محفوظ کہ وہ اُس زمانہ میں مجھے معلوم ہوتی تھی۔ اُس زمانہ میں بعض بہت ہی اچھے رسالے علانیہ تجربی نوعیت کے موجود تھے اور "نفسیات برائے مدرسین" "منطق برائے مدرسین" "اخلاقیات برائے مدرسین" اور ایسے ہی چند اچھے رسالے بھی موجود تھے لیکن میرے علم کی حد تک انگریز مصنفین نے اصول تعلیم کو باقاعدہ طور پر بیان کرنے کی، متعلقہ تجربہ کے اہم واقعات کو بتانے کی اور ہر قدم پر اس امر کے ظاہر کرنے کی بہت کم کوشش کی تھی کہ ان واقعات کی توجیہہ اور توضیح اُن وسیع اُصول کے ذریعہ کس طرح واضح کیجا سکتی ہے جنھیں نفسیات اور دوسرے علوم (سائنس) سے اخذ کیا گیا ہے۔ میں نے جو کام اپنے ذمہ لیا اس کی یہ نوعیت تھی بالفاظ دیگر میں نے اظہار کے اُس طریقہ کو قطعاً ترک کر دیا جو درسیات کو ایسے دو جداگانہ حصّوں میں تقسیم کر دیتا تھا جن میں سے ایک کو عموماً "نظری" اور دوسرے کو "عملی" کے نام سے موسوم کیا جاتا تھا اور ایک ایسا طریقہ اختیار کیا جس کا مقصد ان دونوں کو ایک مربوط اور مسلسل سلسلہ میں منسلک کرنا تھا۔

جیسا کہ واقعات سے ظاہر ہوتا ہے یہ امر میرے لئے فطری طور پر باعث تشفی ہے کہ میں نے معاملہ کے سمجھنے میں کوئی غلطی نہیں کی۔ اگر اس چھٹے اڈیشن کی

اشاعت کے موقع پر میں اس کتاب کو بہتر بنانے کے لئے اتنا زیادہ وقت دیسکتا جتنا کہ گذشتہ چند سالوں کے کام پر مناسب غور کرنے کے لئے ضروری تھا تو یہ میری مزید طمانیت اور تشفی کا موجب ہوتا لیکن مجھے دوسری کتابوں کے حوالوں کی ایک باحتیاط نظر ثانی کرنے پر اور اس خیال پر قانع ہونا پڑا کہ جب تک کہ میں صحیح سوالات اٹھاؤں اور ان پر صحیح اسپرٹ میں بحث کروں قارئین کے بعض دفعہ میرے نتائج سے اختلاف کرنے پر مجبور ہو جانے کے باوجود کوئی نقصان عائد نہ ہوگا نوجوان مدرس کو تعلیمی مسائل پر غور کرنے کی اور اس طرح رفتہ رفتہ بطور خود نتائج حاصل کرنے کی قوت بڑھانیکی تربیت دینی ہی بڑی چیز ہے -

گولڈ اسمتھس کالج
نیو کراس - سی - ای
ستمبر ۱۹۱۳ء

ٹی - رمینٹ

اس طباعت جدید کے لئے حوالہ جات کی فہرستوں کی نظر ثانی کی گئی ہے تاکہ اس موضوع کی بہترین جدید کتابوں کی طرف قارئین کی رہنمائی کیجا سکے -

گولڈ اسمتھس کالج
نیو کراس - سی، ای
جون ۱۹۲۴ء

ٹی - رمینٹ

فہرست مضامین

حصہ اوّل
تمہیدی

حصہ دوم
تعلیم کا میکانیہ

حصہ سوم
تعلیم کا موضوع

حصہ چہارم
ذرائع تعلیم (1) تدریس

باب	صفحہ

حصہ پنجم

ذرائع تعلیم (ب) تربیت مدرسین (ٹریننگ)

حصہ اوّل

تمہیدی

بسم اللہ الرحمٰن الرحیم

اُصولِ تعلیم

پہلا باب

تعلیم کے معنیٰ

اُپنے آپ سے پوچھیئے کہ وہ کونسا اصلی محرک ہے جو آپ کو جبکہ آپ کسی کام میں مشغول ہوتے ہیں اکساتا ہے۔ میں آپ سے یہ نہیں دریافت کر رہا ہوں کہ آپ کے کام کرنے کا اصلی محرک کیا ہے۔ یہ ایک جداگانہ چیز ہے۔ آپ کو اپنے خاندان کو پالنا ہوگا۔ والدین کی مدد کرنی ہوگی۔ آپ کو شادی کرنی ہوگی۔ یا ایسے ہی دوسرے مقدس اور مقدم محرک ہوں گے جو صبح محنت کرنے پر مجبور کرتے اور شام غور و تامل کی تحریک کا

باعث ہوتے ہوں گے لیکن اُس وقت جبکہ آپ کام پر کافی انہماک سے لگے ہوتے ہیں تو وہ کونسا محرک ہوتا ہے جو اس کی ہر حرکت کو متاثر کرتا ہے"؟ - جان رسکن (دی ٹو پاتس)۔

تعریف کا مسئلہ بہت کم لوگ ایسے ہوں گے جنھیں کسی نہ کسی معنیٰ میں تعلیم سے دلچسپی نہ ہوگی۔ والدین، مدرسین منتظمین مدرسہ، پیشوایان مذہب اور مدبرین ان سب کی زبانوں پر یہ لفظ بکثرت ہوتا ہے اور ان سب کے متعلق یہ فرض کیا جا سکتا ہے کہ وہ اس لفظ کو اس کے معنی کے ایک کم و بیش معین تصور کے ساتھ استعمال کرتے ہیں لیکن اگر دنیا میں کوئی ایسی چیز بھی ہے جس کو نظریہ تعلیم کہتے ہیں۔ اور اس فوبت پر ہم اس کے وجود کو فرض کرنے کی اجازت چاہتے ہیں۔ تو اس کے منجملہ اور فرائض کے ایک فریضہ یہ ہے کہ وہ مروجہ خیالات کی تنقیدی جانچ کرکے ان کی کوتاہیوں اور ان کے نقائص کا اظہار کرے۔ یہ کوئی غیر ضروری کام نہیں ہے کیونکہ معلم کے کام کی چھوٹی سی چھوٹی تفصیل بھی اس کے تعلیمی مقصد کے عام تصور سے لازمی طور پر متاثر ہوتی ہے اور یہ کہنا کوئی مبالغہ نہیں ہے کہ تعلیمی عمل کے اکثر و بیشتر نقائص کی وجہ تعلیم کے کسی واضح مقصد کی عدم موجودگی یا کسی غلط مقصد کا وجود ہے۔ اس لئے ہم کو اس موضوع کے حدود کو معین کرنے کے مسئلہ سے فوراً مقابلہ کرنا چاہیئے اگرچہ کسی وسیع تحقیق کی ابتدا ہی میں ایسے کام کو ہاتھ لگانا ایک مشکل چیز ہے۔ بلا شبہ یہ صحیح ہے کہ وسیع اور عام تصورات کا اظہار کرنے والے الفاظ مثلاً تعلیم، مذہب اور حکومت، کے عقب میں جو حقیقی معنی مضمر ہیں اس کو ایک جملہ میں

مختصراً بیان کرنے کی کوششوں کا ناکام ہونا ایک طرح سے پہلے ہی سے بندھا ہوا ہے۔ تاہم جیسا کہ کسی اور سلسلہ میں نہایت دانشمندانہ طور پر کہا گیا ہے "ہم ہر اہم اصطلاح کی بہترین تعریف کی تلاش کرنے کی اہمیت کو گھٹانے پر اور اس تعریف کے معلوم کرنے کی اہمیت کو بڑھانے پر" مائل ہوتے ہیں۔ "حقیقت حال یہ ہے۔ جیسا کہ افلاطون کے بہت سے قارئین جانتے ہیں کہ یہ محض ایک ایسی حقیقت ہے جس کا یاد رکھنا اور منطبق کرنا مشکل ہے ــــ کہ کسی تعریف پر بحث کرنے کے بعد جو چیز ہمیں حاصل ہوتی ہے اکثر دفعہ اس کا بہت تھوڑا سا اظہار اس ضابطہ کی اعلیٰ موزونیت کے ذریعہ ہوتا ہے جس کو ہم بالآخر اختیار کرتے ہیں۔ یہ زیادہ تر اُس مزید وضاحت اور وسعت پر مشتمل ہوتی ہے جس میں اُس مواد کی خصوصیات جس سے یہ ضابطہ متعلق ہوتا ہے ذہن کے روبرو اس کی تلاش کے عمل کے دوران میں لائی جاتی ہیں"[1] تعلیم کی تعریف کی بحث کو ابتدا ہی میں ایک نمایاں جگہ دینے سے ہم کم از کم ایک صحیح نقطہ نظر اختیار کر سکیں گے تاکہ ہمیں معلم کے کام کی نوعیت کی ایک واضح بصیرت حاصل ہو جائے اگرچہ اس سے ہم اُن نتائج پر نہ پہنچ سکیں جن کی عملی قدر و قیمت فوراً واضح ہو جائے۔

لفظ تعلیم کو دو طرح استعمال کیا جاتا ہے

سب سے پہلے ہمیں لفظ تعلیم کے اُن دو معنوں میں امتیاز کرنے دیجیے جن میں کا ایک وسیع اور دوسرا محدود ہے۔ وسیع اور کم معین معنی میں تعلیم

---

[1] ایچ، سجوک، اصول معاشیات صفحہ ۴۹۔

نشو و نما کا وہ عمل مراد ہے جس کے ذریعہ انسان بچپن سے سنِ بلوغ کو پہنچتا ہے، وہ عمل جس کے ذریعہ وہ خود کو مختلف طریقوں سے اپنے طبعی، اجتماعی اور روحانی ماحول کے مطابق کر لیتا ہے۔ اس لئے روسو اور ورڈسورتھ نے "تعلیم فطرت" کے متعلق ہم سے بہت کچھ کہا ہے اور اس لئے ہم بعض اوقات کسی کتاب کے مطالعہ کو، کسی سے دوستی پیدا کرنے کو، پردیس کی چند روزہ اقامت کو، والدین کے اور شہری فرایض کی بجاآوری کو، قانون اور رسم و رواج کی پابندی کو اور کسی مذہبی ادارے کی رکنیت کو تعلیم کے ایک طویل عمل کے اجزا تصور کرتے ہیں[1] لیکن محدود اور زیادہ معین معنوں میں جیسا کہ اس کو عام بول چال اور قانونی دفعات میں استعمال کیا جاتا ہے تعلیم کے مفہوم میں تہذیب ذات اور ماحول کے عام اثرات شامل نہیں ہیں بلکہ اس سے مراد صرف وہ خاص اثرات ہیں جو کسی قوم کا بالغ اور معمر حصہ اپنے کمسن حصہ پر جان بوجھ کر قصداً ڈالتا ہے خواہ یہ اثرات خاندان کے ذریعہ ڈالے جائیں یا مذہب یا حکومت کے ذریعہ۔ بلاشبہ اس لفظ کے وسیع معنیٰ کی خوردہ گیری کرنا اپنی علمیت کا بیجا اظہار کرنا ہے لیکن حقیقی معنی کے لحاظ سے تعلیم کے عمل میں صرف انہیں تدابیر کی اجرائی شامل ہے جنھیں بچے کے نشو و نما میں تبدیل و ترمیم کرنے کی غرض سے خاص طور پر روبعمل لایا گیا اور جنھیں ایک کم و بیش واضح مقصد کے مطابق تجویز کیا گیا ہو[2]

---

[1] جے میاکمن نے سیرت کی تعمیر میں دلچسپ طریقہ سے بیان کیا ہے۔

[2] جے ییس۔ ل نے اپنے افتتاحیہ خطبہ میں جو اس نے سنٹ انڈوز پر دیا تھا اس امتیاز کو واضح طور پر ظاہر کیا ہے (۱۸۶۷ء) صفحات ۳ و ۴۔

تعلیم کا مقصد تعلیم کو ثانی الذکر معنی میں سمجھ لینے کے بعد اور اپنی توجہ کو زیادہ تر مدرس کے فریضہ پر، جو حقیقی معلم ہے، مرکوز کر دینے کے بعد ہمیں اُس نصب العین کی نوعیت دریافت کرنے دیجئے جس کے حصول کی تعلیم کو کوشش کرنی چاہیئے۔ اس عمل سے ایسا معلوم ہوگا کہ ہم موجودہ واقعات اور حقیقتوں سے پرے ہٹے جارہے ہیں لیکن آخر کار نصب العین واقعات سے اہم تر ہوتے ہیں کیونکہ یہ ترقی کے ضروری شرائط ہیں۔ پس ہم کہتے ہیں کہ اگرچہ ہمارا اصلی موضوع مدارسی تعلیم ہے لیکن یہ بالکلیہ مدرسین ہی کا مسئلہ نہیں ہے اور نہ قوم کی کسی ایک جماعت کا۔ والدین مزدوروں کو کام پر لگانیوالے مذہبی جوشیلے لوگ اور دوسروں کی طرح مدرس بھی اس مسئلہ پر اپنے خاص طریقہ سے غور کرنے پر اور اس حقیقت کے اُس پہلو پر ناواجبی زور دینے پر مائل ہوتا ہے جو اتفاقاً اس کی توجہ کو اپنی طرف کھینچ لیتا ہے۔ کسی بحث کو جیسی کہ یہ ہے، کم از کم کل کو بیان کرنیکی کوشش کرنی چاہیئے جس کے مختلف حصے یا پہلو وہ تصورات ہیں جو عام طور پر مروج ہیں۔ پس ہمیں ان تصورات میں سے چند پر غور کرنے دیجئے لیکن اس عمل کے دوران میں ہمیں یہ چیز یاد رکھنی چاہیئے کہ ہر عام غلطی تقریباً یقینی طور پر کسی اہم حقیقت کی تحریف ہوتی ہے۔

”ذریعہ معاش“ کا مغالطہ ایک اوسط آدمی خصوصاً اگر وہ ملازمین کا نوکر رکھنے والا یا ضرورت سے زیادہ تردد کرنے والا باپ ہو، غالباً ہم سے یہ کہیگا کہ مدرسی تعلیم کا مقصد یہ ہے کہ وہ طالب علم کو اس قابل بنادے کہ وہ (طالب علم) اپنی آئندہ

زندگی کے فرایض کو زیادہ کارکردگی کے ساتھ انجام دیسکے اور یہ کہ تعلیم کے کسی جز یعنے تدریس کے کسی شعبہ کی قدر و قیمت اس حقیقت پر منحصر ہوتی ہے کہ کسی شخص کے روزمرہ کام کی ضروریات سے یہ شعبہ کس حد تک بالراست تعلق رکھتا ہے۔ وہ اس امر کا دعویٰ کرسکتا ہے کہ ایک عام تعلیم میں بھی جس کو حرفتی تعلیم سے ممیز کیا گیا ہو، اختصار نویسی کے جیسا مضمون بھی تاریخ سے یا طباخی (پکوان کا فن) نظم سے کہیں زیادہ اہم ہے۔ وہ یہ بھی بحث کرسکتا ہے کہ ابتدائی مدارس میں آج کل جو وقت پڑھنے اور لکھنے کو دیا جاتا ہے اس کا ایک حصہ باغبانی یا خیاطی کو زیادہ فائدہ کے ساتھ دیا جاسکتا ہے۔ ان آراء میں صداقت کا ایک اہم عنصر دیکھنے کے لئے ہمیں زندگی کی سادہ ترین حقیقتوں پر صرف ایک نظر ڈالنے کی ضرورت ہے۔ کیونکہ کسب معاش یا کم از کم کسی پیشہ کا اختیار کرنا ایک اچھی باقاعدہ زندگی کا اتنا اہم جز ہے کہ اس کی طرف سے تیاری کے کسی اسکیم میں غفلت نہیں برتی جاسکتی۔ لیکن اس کھلی ہوئی حقیقت کو نظرانداز کرنے کے بعد بھی کہ کوئی شخص ایک وسیع حد تک یقینی طور پر پیشین گوئی نہیں کرسکتا کہ کم از کم ایک عمومی سوسائٹی میں کوئی بچہ اپنی روزی کس خاص طریقہ سے کمائیگا اس چیز کا معلوم کرنا مشکل نہیں ہے کہ یہ روٹی اور مکھن کا نصب العین بالکلیہ غیر موزون ہے۔ ممکن ہے کہ معمولی مزدور پڑھنا لکھنا سیکھے بغیر اپنے کام کو اتنی ہی عمدگی سے انجام دیسکتا ہو لیکن پڑھنا اور لکھنا اُس وسیع تر تعلق کے ذرائع مہیا کرتے ہیں جس کی وجہ سے دماغ میں وسعت اور

لچک پیدا ہو جاتی ہے اور جس نے آج کل کے مزدور کو ایک اتنا ہی ہوشیار شہری بنا دیا ہے جتنا کہ (ایک صدی قبل) کا کوئی دیہاتی امیر ہوتا تھا۔"[1] اس کے علاوہ اگرچہ کسب معاش بہت سے لوگوں کے کام کا ایک اہم جز ہے لیکن آخر یہ صرف ایک جز ہی ہے۔ یہ سوال کہ کوئی شخص اپنی فرصت کے اوقات کس طرح بسر کرتا ہے اتنا ہی اہم ہے جتنا کہ یہ سوال کہ وہ اپنے کام کو کس طرح انجام دیتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ اس کے اوقات فرصت بسر کرنے کے طریقے ایک بڑی حد تک کام کرنے والے کی حیثیت سے اس کی کارکردگی کا تعین کرتے ہیں جس شخص کو اس کے دفتر یا کارخانہ کے امور کے علاوہ کسی اور چیز سے عقلی دلچسپی نہیں ہوتی وہ اُس شخص کی نسبت کرتے عقلی اور اخلاقی حیثیت سے لازمی طور پر ایک ادنی اسطح پر زندگی بسر کریگا جس کی زندگی زیادہ وسیع اور زیادہ متمول ہے اور جس نقطہ نظر کو یہاں مطعون ٹھرایا گیا ہے اس کے لحاظ سے بھی یہ شخص ایک ناقابل خواہش پیداوار ہے۔ اس امر کو فرض کرنے کا مغالطہ کہ اس محدود معنیٰ میں ساری تعلیم کو عملی اور مفید ہونا چاہیئے اس عمیق اور دور رس حقیقت کی تحریف ہے کہ کسی شخص کے بچپن میں جو علم حاصل کیا جاتا ہے اور جو عادتیں ڈالی جاتی ہیں انھیں ایک وسیع معنیٰ میں عملی اور زندگی کے کسی نہ کسی مقصد کے لئے مفید ہونا چاہیئے۔

مدرس کا مغالطہ لیکن اگر ضرورت سے زیادہ متردد والدین یا کوتاہ نظر ماہر معاشیات اس یکطرفہ نصب العین کو

---

[1] مارشل، اُصول معاشیات، جلد اول صفحہ ۲۶۷۔

اپنے دل میں جگہ دینے پر مائل ہیں تو مدرس ان سے کسی طرح پیچھے نہیں ہے۔ اس کا مخصوص مغالطہ، اگرچہ وہ اس کا حقیقتاً ذمہ دار نہیں ہے، یہ ہے کہ وہ تعلیم اور تدریس کو ایک ہی چیز سمجھتا ہے اور مدرسہ کا حقیقی مقصد اکتساب علم یا اس سے بھی زیادہ بھدی چیز امتحانات کی کامیابی تصور کرتا ہے۔ اس میں شبہ نہیں کہ یہ" غار کا ایک دوسرا بت ہے" ہم کو اس کھلی ہوئی حقیقت پر تفصیل سے بحث کرنے کی ضرورت نہیں کہ محض علم ہی علم سے، اگر یہ ایک اچھے تربیت یافتہ دماغ کے ہم رکاب بھی ہو، کسی شخص میں وہ خصوصیات پیدا نہیں ہوسکتیں جنھیں ہر شخص وقعت کی نظر سے دیکھتا اور جنھیں معلم ترقی دیسکتا ہے۔ تاہم یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کا اعادہ کیا جانا خالی از منفعت نہیں کیونکہ حالات کی مجبوری کی وجہ سے ایک غیر موزوں نصب العین عملاً موجود ہے اگرچہ کوئی شخص عقلی دلایل کے ساتھ اس کی حمایت کرنے کی کوشش نہیں کرتا۔ امتحانات کا نظام اور اس کے متلازمہ مرئی انعامات ہی علم کے بت کو اس کی کرسی پر قایم و برقرار رکھنے کے زیادہ تر باعث ہوئے ہیں جیسا کہ آگے چلکر ہم ایک باب میں پڑھیں گے اس نظام کا بھی ایک موقع و محل ہے اور اس کی اپنی ایک قدر و قیمت ہے لیکن غالباً اس کو غیر ممیز طور پر بیجا طریقہ سے استعمال کیا گیا ہے لیکن جب محض علم ہی علم تو ایک طرف عقلی قابلیت کو مدرسی کامیابی کا واحد پیمانہ بنا لیا جاتا ہے تو اس کو جتنا بھی برا بھلا کہئے کم ہے۔ دور جدید کے سربرآوردہ انگریز مدرسین بھی وہ لوگ تھے جنھوں نے "علم پرستی اور دماغی قابلیت کے کمالِ اشتیاق" کے متلازم خطرات کو واضح طور پر دیکھا اور جنھوں نے

خالص عقلی معیاروں کے استعمال کی مخالفت کرنے کی جرائت کی۔

نظریہ ساز لوگوں کے ضابطے جن تصورات پر ہم نے غور کیا ہے وہ غلط ہیں کیونکہ یہ ایک حد تک ہی صحیح ہیں اور تعلیمی نظریہ سازوں کی واحد خوبی یہ ہے کہ اگرچہ انھیں آپس میں ایک دوسرے سے اختلاف رہا ہے اور بعض اوقات یہ عملی مدرسین سے اپنی قدر و منزلت کرانے میں ناکام رہے ہیں لیکن انھوں نے مروجہ آرار کے یک طرفہ ہونے کو ظاہر کر دیا اور اس مسئلہ کے جملہ حالات پر غور کرنیکی ضرورت پر اصرار کیا ہے۔ مثلاً ہربرٹ اسپنسر نے تعلیم کی تعریف "مکمل زندگی کی تیاری"[1] کی ہے۔ یہ ایک ایسی تعریف ہے جو اگرچہ ہم کو کچھ زیادہ دور نہیں لیجاتی لیکن جس کو ہم اُن نتائج کے پابند ہوئے بغیر فائدہ کے ساتھ قبول کر سکتے ہیں جو اس تعریف کے مصنف نے اس سے اخذ کئے ہیں۔ اور لوگوں نے بھی ہمیں تعلیم کے ایک بہتر تصور سے مہیا کرنے کی کوشش کی ہے اور یہ بتایا ہے کہ اس کے متعدد مقاصد ہیں جن میں فطرت انسانی کی جسمانی، عقلی، جمالیاتی اور اخلاقی پہلوؤں کی ہم آہنگانہ کشت کاری شامل ہے۔ ایک نقطہ نظر سے یہ بیان ایماکنندہ ہے۔ یہ ہمیں جزئی اور یکطرفہ مقاصد سے واضح طور پر متنبہ کرتا ہے۔ یہ ہم سے کہتا ہے کہ ہمیں طلباء کی تربیت اس طرح کرنی چاہیئے کہ اس امر کا کوئی امکان نہ ہے کہ ہم اپنی تربیت کے ذریعہ سیرت کی ایسی قسموں کی پرورش و پرداخت کریں جو قدرتاً یکطرفہ ہوں۔ غور و فکر کرنیوالا

---

[1] ملاحظہ ہو تعلیم، باب اول۔

متلون آدمی جس کی مثال شکسپیر نے ہملٹ میں دی ہے یا جلد باز سوچے سمجھے بغیر عمل کرنے والا آدمی جس کی متعدد مثالیں تاریخ اور عام تجربہ میں ملتی ہیں یا وہ روح جو ایک جمالیاتی زندگی میں کامل تسکین و تشفی کی متلاشی ہوتی ہے جیسی کہ ٹینیسن نے دی پیالیس آف آرٹ میں بیان کی ہے یا انسانی شکل میں حیوانِ محض، اُس نوجوان آدمی کے جیسا جس کے متعلق اڈیسن نے کہا ہے کہ "اس کے ہاں صحت کا ایک بڑا ذخیرہ تھا لیکن اس کے سوا اور کچھ نہ تھا اور اگر انسان کا کام محض زندہ رہنا ہی ہوتا تو پورے ملک میں اس سے زیادہ مکمل نوجوان نہ ملتا۔"

ہم آہنگانہ تہذیب

لیکن "ہم آہنگانہ کشت کاری" کے جملہ میں مشکلات پوشیدہ ہیں۔ سب سے پہلی بات یہ ہے کہ اس کی جو کچھ بھی قدر و قیمت ہے وہ ایک خالص رسمی قسم کی ہے۔ اس سے نصاب کے مشمولات کے متعلق یا تربیت کے حقیقی یا تربیت کے حقیقی مقاصد کے بارے میں کوئی آگاہی حاصل نہیں ہوتی۔ مثلاً ہمیں یہ فرض کر لینے کے لئے چھوڑ دیا جاتا ہے کہ جب تک ہم کسی طریقہ سے طالب علم کی عقل کو تیز اور اس کی "قوتوں" کی کشت کاری کر رہے ہوں یہ امر ناقابل لحاظ ہے کہ ہم کیا پڑھا رہے ہیں یا کس قسم کے چال چلن کی حوصلہ افزائی کر رہے ہیں۔ اور اگر اس ضابطہ میں ترمیم بھی کی جائے اور اس امر کی وضاحت بھی کر دی جائے کہ یہ سوال کہ آیا ہم شطرنج سکھا رہے ہیں یا علم ہندسہ اور آیا ہم چوری کے فن کو اپنی تربیت کی تجاویز میں شامل کر کے اہل اسپارٹا کی تقلید کر رہے ہیں یا نہیں ایک اہم سوال ہے تب بھی ہماری مشکلات کا خاتمہ نہیں ہوتا۔ کیونکہ ہم اس چیز کا کس طرح

تعین کریں کہ جس " ہم آہنگی" کا یہاں ذکر کیا جارہا ہے اس میں کب خلل واقع ہورہا ہے؟ ہر غور و تامل کرنے والے مدرس اور والد نے اُس نقطہ کے معین کرنے میں وقت محسوس کی ہے جبکہ عقلی مشاغل کے اشتیاق یا فنون لطیفہ کے جذبہ کی متوالی گرمی یا کرکٹ اور فٹ بال کے جوش سے اس چیز کا امکان ہے کہ توازن الٹ جائے اور زندگی کو بحیثیت مجموعی بے کار۔ غالباً افسوسناک طور پر بےکار بنا دے۔ اور وہ ہم سے یہ سوال کرینگے۔ "آپ کا اصول وہم آہنگی، کہاں ہے؟ ہم کو قوتوں کی ایک پیچیدہ صف کی طرف متوجہ کرنے اور اُن کی ہم آہنگانہ نمو کو دیکھنے کا حکم بڑے اخلاق سے دینے کے بجائے کیا آپ ہمیں کوئی ایسا اصول نہیں بتا سکتے جو سب پر حاوی ہو اور جس کے استعمال سے اس قسم کی نمو کا یقین ہو جائے؟ کیا کوئی ایسا واحد مقصد نہیں ہے جس کے حصول کی کوشش اس امر کی ضامن ہوگی کہ یہ ساری چیزیں اس میں شامل ہو جائینگی"؟ ـ

اخلاقی سنوار حقیقی مقصد ہونا چاہیئے

اس کے جواب کے لئے زیادہ دور جانے کی ضرورت نہیں۔ اُن گواہوں کا جم غفیر، جنھیں تعلیمی مصلحین کہا جاتا ہے، یا کم از کم ان میں سے وہ لوگ جن کا کام مستقل اور مفید ثابت ہو رہا ہے عملاً یہ کہتے ہیں کہ بچہ حقیقتاً اور سب سے پہلے ایک " عمل کرنے والا عضویہ" ہے اور مدرس کا اصلی فریضہ یہ ہے کہ وہ عضلات کی دولت یا علم کے کمال یا احساسات کی تہذیب اور لطافت کی نہیں بلکہ سیرت کے استحکام اور پاکی کی کشت کاری کرے اور یہ کہ ساری تعلیم کو جو اس نام کی سزاوار ہے آپ کے حقیقی معنی اور قدر و قیمت اسی وقت حاصل ہوتے ہیں جبکہ وہ طالب علم کے چال چلن کے

مستمرہ محرکوں پر اثر انداز ہو بالفاظ دیگر اخلاقی مقصد سب سے افضل ہے۔
اس سے ہمارا مقصد یہ نہیں ہے کہ دوسرے مقاصد غیر اہم ہیں بلکہ ان کے حصول کی کوشش کسی خطرہ کے بغیر صرف اسی وقت کی جاسکتی ہے جبکہ انہیں اعلیٰ ترین مقصد کے ماتحت تصور کیا جائے۔ تعلیم میں یہی ایک چیز ہے جس کو کتنا ہی ملحوظ رکھئے مگر پھر بھی کم ہے۔ پس ہم یہ بات محض ایک مقدس رائے کی حیثیت سے نہیں بلکہ ایک ایسے بیان کی حیثیت سے مقرر کر لیتے ہیں جس کو حقیقی سنجیدگی کے ساتھ قبول کرنا اور جس پر کسی لغزش کے بغیر عمل پیرا ہونا چاہیئے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد— وہ جس سے دوسرے سارے مقاصد کے معنیٰ، جو اس کے لگ بھگ ہیں، پیدا ہوتے ہیں- سیرت کی تشکیل ہے۔

ایک اعتراض پر غور کیا جاتا ہے

غالباً قارئین یہ محسوس کریں گے کہ یکطرفہ مقاصد کی عیب جوئی کے باوجود ہم نے خود اپنی بحث کا خاتمہ ایک ایسے مقصد کا انتخاب کر کے کیا جو اتنا ہی یکطرفہ دکھائی دیتا ہے جتنے کہ وہ مقاصد جنہیں ہم نے نامنظور کیا۔ یہ پوچھا جاسکتا ہے کہ کیا علم اور عمل دو جداگانہ شعبے نہیں ہیں اور کیا یہ ایسے دو جداگانہ مقاصد کی نمائندگی نہیں کرتے ہیں جن کی اہمیت کو اضافاً مساوی تصور کیا جاسکتا ہے؟ اور یہ بھی سوال کیا جاسکتا ہے کہ کیا جسمانی صحت کم از کم اتنی ہی ضروری نہیں ہے جتنا کہ صحیح کردار؟ اور کوئی شخص ایسی تعریف کے متعلق کیا خیال کرے جو اس چیز کا مطالبہ کرتی ہے کہ سائنس یا نقشہ کشی کے سبق میں بھی ایک اخلاقی مقاصد ہی کو غلبہ حاصل رہے؟

اس اعتراض کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ سب سے پہلے اس سے

کردار اور اخلاق کے ایک ناکافی اور غیر موزون تصور کا اظہار ہوتا ہے اس سے یہ بات مترشح ہوتی ہے کہ کردار زندگی کا ایک حصہ ہے۔ ایک ممتاز مصنف[1] کا خیال تھا کہ یہ کسر ہے۔ حالانکہ واقعہ یہ ہے کہ ساری زندگی ہی کردار ہے جس حد تک کہ زندگی کا تعلق فعل بالعمد سے ہے۔ اس اعتراض سے یہ بھی مترشح ہوتا ہے کہ اخلاق کا تعلق صرف ایسے معاملات سے ہے جیسے کہ سچ بولنا، قرض ادا کرنا اور اسی قبیل کے اُمور ہیں اور یہ کہ اس کے بموجب اخلاقی تعلیم اخلاقی اُصول کے ایک ضابطہ کی راست تعلیم پر مشتمل ہوتی ہے حالانکہ حقیقت حال یہ ہے کہ اخلاق، سارے کردار کی ایک صفت ہیں۔ صحت یا سائنس یا فن کی تحصیل ایک قسم کا کردار ہے۔ اگر ہم اپنے طالب علم کو یہ تربیت دے رہے ہیں کہ وہ اپنے جسم کا احترام اور اس کی احتیاط کرے یا وفاداری اور محنت سے صداقت کی تلاش کرے یا اپنے اردگرد کی دنیا کی خوبصورتی کی صحیح قدر کرے تو ہم اس کے ذریعہ اس میں اچھے کردار کی عادتیں ڈلوا رہے ہیں اور یہی تربیت سب سے بڑی چیز ہے، کم از کم ایک عام تعلیم میں جس کو خاص تعلیم سے ممیز کیا جاتا ہے۔ جو طالب علم مدرسہ کے کمرے کے مشاغل میں دیانت اور پختگی حاصل نہیں کرتا وہ اپنے پیشہ کے ساتھ بیوفائی کرتا ہے اور اس معنی کے لحاظ سے وہ اس لاپروا کاریگر کی طرح ایک بداخلاق شخص ہے جس کے متعلق یہ کہا گیا تھا کہ اس نے "اپنے ہتوڑے کی ہر زد سے سارے احکام عشرہ کو پارہ پارہ کر دیا"۔

---

[1] میتھو آرنلڈ، ادب اور اعتقاد، باب اول۔

دوسری بات یہ ہے کہ ہمیں اس چیز کو ہمیشہ یاد رکھنا چاہیئے کہ اکتسابی علم کا آخری نتیجہ ہمیشہ کسی نہ کسی قسم کا کردار ضرور ہوتا ہے۔ ایک موثر تصور عمل کے لئے محض ایک مہیج کا کام دیتا ہے۔ کوئی شخص جو عمل کرتا ہے وہ ایک بڑی حد تک اس کے علم پر منحصر ہوتا ہے اور کسی شخص کا جو مبلغ علم ہوتا ہے اس کا انحصار اس کی دلچسپیوں پر ہوتا ہے۔ اس لئے اگر سائنس، فنون یا ادب کا کوئی شعبہ ایک غالب دلچسپی حاصل کرے تو دوسری ادنیٰ قابلیت کی دلچسپیاں کم از کم کمزور ہو جاتی اور شاید کالعدم ہو جاتی ہیں۔ مثلاً اگر کسی لڑکے کو تاریخ و جغرافیہ کی تعلیم اس طرح دیجائے کہ تنگ تر معنی میں مفید ہونے کے علاوہ اس نے سیر و سیاحت اور معقول تاریخی قصوں میں اس کی دلچسپی کو ابھارا اور اس طرح اس کو کھیلوں کے اخبار اور ایک پنی والے خوفناک رسالہ سے محفوظ رکھا ہے تو تب ہی مدرس کی تدریس نے ایک حقیقی اخلاقی اثر ڈالا ہے۔ اور ہمیں اس چیز کے دہرانیکی اجازت دیجئے کہ یہی وہ اخلاقی اثر ہے ذوق کے مستحسن شغلوں کا بھی افتتاح ہے جو زندگی کی ایک عام تیاری میں جس کو حرفتی تیاری سے ممیز کیا جاتا ہے، ایک مدارسی زندگی کی قدر و قیمت معلوم کرنے کی سب سے زیادہ یقینی اور سب سے زیادہ سخت آزمائش ہے۔

اُس گہری مشابہت کا معلوم کرنا خالی از دلچسپی نہیں جو اس اصول میں جس کو یہاں بیان کیا گیا ہے اور جدید نفسیات کے میلان میں پائی جاتی ہے چونکہ قدیم نفسیات نے عقلی اور اخلاقی تربیت کو جدا کر دیا تھا اور اس کو زیادہ تر اول الذکر سے سروکار تھا اس لئے اُس نے اپنے آپ کو

زیادہ تر "عقلی قوتوں" کی تحلیل کے لئے وقف کر دیا جن سے "عملی یا فاعلی قوتوں" کو سختی سے ممیز کیا جاتا تھا۔ لیکن جدید نفسیات نے جزاً عضویات کے اثر کے ذریعہ یہ اہم سبق سیکھا ہے کہ علم بالآخر عمل کا خدمت گار ہے۔ ولیم جیمس نے لکھا ہے " ہماری فطرت کا ارادی شعبہ تصوری اور احساسی دونوں شعبوں پر غالب ہے یا سیدھی سادھی انگریزی میں اس کا مطلب یہ ہوا کہ عمل ہی کی خاطر ادراک اور تفکر موجود ہوتے ہیں۔ مجھے یقین ہے کہ میں اس نتیجہ کے بیان کرنے میں غلطی نہیں کر رہا ہوں جو اُن اساسی نتائج میں سے ایک ہے۔ جن کی طرف جدید عضویاتی تحقیقات کی ساری روہمیں بہائے لئے جا رہی ہے"[1] درسیاتی نتیجہ ظاہر ہے۔ معلم کو سوچنے دیجئے کہ عمل پر اس کی تدابیر کا آخری اثر کیا ہوتا ہے۔ کام کے اور فرصت کے وقت، کاروبار کی جگہ اور گھر میں، اجتماعی اور شہری ذمہ داریوں کی بجا آوری میں اور اُس وقت وہ نوجوانوں کی تدریس اور رہنمائی میں کوئی بڑی غلطی نہیں کر سکتا بشرطیکہ وہ دوسرے اُمور میں بھی صحیح طور پر غور و تامل کرے۔

اخلاقی مقصد کی برتری کے اُصول سے اُن لوگوں کو خوفزدہ ہونے کی ضرورت نہیں ہے جن کے خیالات اقتصادی وجوہ کے سبب سے زیادہ تر معقول اور پختہ تدریس اور عقلمندی سے بنائے ہوئے نصاب ناموں کی طرف مائل ہیں۔ یہ اندیشہ کیا جاتا ہے کہ بہت سے لوگ

---

[1] ملاحظہ ہو "اضطراری فعل اور الٰہیت" (یقین کرنے کے ارادہ میں صفحہ ۱۱۴)۔ اسی مصنف کے مکالمات کے تیسرے اور چوتھے باب سے اس کا مقابلہ کیجئے۔

ایسے ہیں جو اس اُصول کے اسطرح مجرد طور سے بیان کیۓ جانے پر اپنی پسندیدگی کا اظہار کریں گے اور کسی عام تقریر کو ختم کرنے کے لئے اس کو یقیناً استعمال بھی کریں گے مگر جو اس کو ایک ایسے تصور کی حیثیت سے جو سارے تعلیمی عمل پر حاوی ہو خوش آمدید کہنے میں پس وپیش کریں گے لیکن خود ان کے نقطہ نظر سے ایسی متزلزل رضامندی کے اظہار کا کوئی حقیقی سبب نہیں ہے کیونکہ زیادہ بہتر راستہ پر مضبوطی کے ساتھ ثابت قدم رہنا نہ صرف اس چیز کی اجازت دیتا بلکہ ہم سے حقیقی طور پر اس کا مطالبہ بھی کرتا ہے کہ ہم اُن بہترین عطیوں کی خلوص سے خواہش کریں جن میں جسمانی اور عقلی تہذیب کو یقیناً ایک وقیع رتبہ حاصل ہے۔ تاوقتیکہ سیرت صحت مند اعصاب اور عضلات کی ایک مستحکم بنیاد پر قائم نہ ہو اس کی بہترین عمارت کا بھی ڈھہ جانا ضروری ہے۔ یہ بات بھی ظاہر ہے کہ جب تک ہم زندگی کے اُس شعبہ کو جس میں ہم ہیں اتنی اچھی طرح نہ جان لیں جتنی کہ ہماری قوتیں اور حالات اس کے جاننے کی اجازت دیتے ہیں اسوقت تک ہم کوئی بہترین کام انجام نہیں دیسکتے "وہ حقیقی نمو اُس دماغ کا نمو ہے جو اپنی دنیا میں عمر بھر اُن مقاصد کے حصُول میں منہمک رہتا ہے جنھیں وہ صحیح تصور کرتا ہے اور جو اُس دنیا کے سمجھنے میں مستغرق ہوتا ہے تاکہ اس کو ان مقاصد کی صحت کا اطمینان ہو جاۓ" [۱]

ایک اور اعتراض اخلاقی مقاصد کی فضیلت پر ایک دوسری طرف سے بھی اعتراض کیا جا سکتا ہے۔ بہت سے مدرسین،

---

[۱] مسز برائنٹ، تعلیمی مقاصد، صفحہ ۲۹۰۔

اگرچہ وہ ان پند و نصایح کے عادی ہیں جن سے درسیات کی کتابیں پُر ہوتی ہیں، غالباً ہمیشہ اُس بلند سطح پر رہنے کے خیال پر تبسم کریں گے جس کو یہاں بیان کیا گیا ہے۔ لیکن ہمیں یہ کہنے دیجئے کہ اگر تعلیم کا کام اخلاق پیدا کرنا ہے تو اس کے لئے یہ ضروری نہیں ہے کہ معلم اپنی عرق ریزیوں کے حقیقی مقصد کے متعلق ہمیشہ سوچتا ہی رہے۔ جیسا کہ ہم نے اوپر بیان کیا ہے کسی شخص کا کھانا کھانا یا ورزش کرنا ایک اخلاقی معنیٰ رکھتا ہے کیونکہ یہ کردار کا ایک جزو ہے یعنے یہ کام اس غرض سے کیا جانا چاہیئے کہ یہ اُن اعلیٰ مقاصد کی، جو کسی شخص کی زندگی کے نصب العین ہوتے ہیں، مزاحمت نہیں بلکہ مدد کرے لیکن اس کی وجہ سے یہ ضروری نہیں ہے کہ ہم اس وقت سیر یا غذا کی لطف اندوزی کے علاوہ کسی اور چیز کے متعلق بھی سوچتے رہیں۔ اسی طرح گو ہم بظاہر سائنس کو سائنس کی خاطر اور فن کو فن کی خاطر عارضی طور پر پڑھاتے ہیں مگر حقیقتاً اس ساری مدت میں ہم اعلیٰ اخلاقی مقصد کی اطاعت کرتے ہوتے ہیں کیونکہ اچھی تعلیم کی حقیقی کسوٹی اس سوال میں موجود ہوتی ہے۔ یہ سبق طالب علم کے آیندہ کردار کو اور اس کے وقت بسر کرنے کے مسرّۃ طریقوں کو کس طرح متاثر کرے گا؟۔

تعلیم اور اخلاقیات اس باب کے مطالعہ کے دوران میں اخلاقی فلسفہ کے طالب علم کو اُن خیالات اور مشکلات کو پڑھکر تردد ہوا ہوگا جو ہم اخلاق کو پہلی صف میں جگہ دیکر اپنے لئے پیدا کر رہے ہیں کیونکہ جب سے کہ انسان نے زندگی کے گہرے

مسائل پر غور و تامل کرنا شروع کیا ہے اُس وقت سے کردار اور سیرت کے معنیٰ اختلاف کا موضوع رہے ہیں اسی وجہ کو پیش کر کے ایک مشہور مصنف نے تعلیم کی تعریف میں ایسے سارے الفاظ سے احتراز کرنے کی حقیقتاً صلاح دی ہے[1] اس امر کا اظہار بمشکل ضروری ہے کہ جس نقطہ نظر کو یہاں اختیار کیا گیا ہے اس کے لحاظ سے ایسی تجویز پر ایک آن کے لئے بھی غور نہیں کیا جا سکتا۔ اگر اخلاقی نظریہ بنانے والے لوگ اپنے اختلافات کو دور کر لیں تو بلاشبہ ہم مقاصد تعلیم کا تعین زیادہ عمدگی سے کر سکیں گے۔ ان اختلافات کی نوعیت تاملی ہے اور "استحقاق" اور "واجب" کے جیسے الفاظ کے حقیقی معانی سے متعلق ہوتی ہے۔ اس اثنا میں انسان کو زندگی بسر کرنی ہے اور معلم کے ذمہ یہہ کام کیا گیا ہے کہ وہ اس کو صحیح طریقہ پر زندگی بسر کرنے میں مدد دے۔ صحیح طور پر زندگی بسر کرنے کے حقیقی معنیٰ خواہ کچھ ہی ہوں لیکن اگر معلم اس اخلاقی ترتیب کو جو وہ اپنے اردگرد پاتا ہے پیش نظر رکھے تو یہ اس کے لئے کافی ہے۔ اس کے ملک اور زمانہ کا اعلیٰ ترین اخلاقی معیار اس کے ممکن الحصول نصب العین کا کام دیسکتا ہے اور یہ اخلاقی معیار اُن نیکیوں کی خاص شکل اختیار کرتا ہے جن کی کسی قوم کے بہترین افراد سب سے زیادہ قدر و منزلت کرتے ہیں[2] روشن خیال سے روشن خیال والدین کی یہ خواہش

---

[1] بین، تعلیم علم (سائنس) کی حیثیت سے، باب اول۔

[2] مبادی اخلاقیات کے بارھویں باب میں ہے۔ پس ہم نے اُس چیز کے متعلق جس کو کسی قوم کی "سیرت و میلان مستمرہ" کہا جاتا ہے جو رائے ظاہر کی ہے اس سے اس بیان کا مقابلہ کیا جائے۔

ہوتی ہے کہ ان کے بچوں میں محنت، خود ضبطی، استقلال، سچائی اور ایسی ہی صفت کی عادتیں ڈلوائی جائیں اس لئے جو مدرس اس بات کو عملاً تسلیم کرتا ہے کہ کسی مدرسہ کا اصلی کام ایسی ہی تربیت دینا ہے اس کے واجبات میں یہ چیز داخل نہیں ہے کہ وہ اخلاقی نظریہ کے مسائل کے متعلق بھی تردد کرے کوئی شخص بس اتنا کہہ سکتا ہے لیکن اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ اخلاقیات کا مطالعہ مدرس کی رائے کو اُن سارے اُمور کے متعلق روشن کر دیگا جو اس کے پیشہ کے اعلیٰ تریں مقاصد سے متعلق ہیں۔

بس اسی نقطہ پر تعلیم کا اجتماعی اور قومی پہلو بر سر منظر آجاتا ہے۔ یہاں تک ہم نے تعلیم کا ذکر ایک ایسے عمل کی حیثیت سے کیا ہے جو انفرادی سیرت کے نمو میں مدد دیتا ہے لیکن واقعہ یہ ہے کہ ہم کسی ایسے فرد کا تصور ہی نہیں کر سکتے جو سوسائٹی سے علٰحدہ رہنے کے باوجود زندہ رہتا اور نشو و نما پاتا ہے اور پہلی نظر میں فرد اور سماج کے حقوق میں ایک خاص مخاصمت اور تنازعہ دکھائی دیتا ہے۔ افلاطون اور ارسطو نے فرد کے حقوق کو سماج کے حقوق میں جذب کر کے اس مشکل کو حل کر دیا اور عیسائیت کے زمانہ سے قبل یہی میلان عام تھا۔ حال حال تک عیسائیت فرد کی خود مختاری اور آزادی پر زور دیتی تھی اس وجہ سے نہیں کہ اس کی تعلیم یکطرفہ تھی بلکہ اس لئے کہ ابتدائی عیسائی نے ایک نامعلوم ملک میں اپنے آپ کو روحانی حیثیت سے اجنبی محسوس کر کے یہ ضروری خیال کیا کہ وہ خود کو "دنیا" سے بالکل معین طور پر علٰحدہ کرے

لیکن اگر عیسائیت۔ یہ تعلیم دیتی ہے کہ ہر شخص کو اس کی اپنی نجات کے لئے کوشش کرنی چاہئیے تو وہ یہ بھی تعلیم دیتی ہے کہ ہم آپس میں ایک دوسرے کے اراکین ہیں۔ ایسی حالت میں کیا ہم یہ کہیں کہ تعلیم کے دو مقاصد ہیں، فرد کی کاملیت یا کمال اور قوم کی فلاح و بہبود[1]؟ یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ اس کا مقصد کسی فرد کی مدد کرنا ہے تاکہ وہ قوم کی فلاح و بہبود میں اور اسی کے حصول کی کوشش کے ذریعہ خود اپنی کاملیت کی جستجو کرے[2]۔ جن فلسفیوں نے فرد اور سماج کے حقوق میں باہمی مصالحت کرانے کی کوشش کی ہے وہ اگر اس حقیقت کو پیش نظر رکھتے تو اچھا ہوتا کہ تنہا فرد تخیل کی ایک ایجاد ہے۔ ہم کہہ سکتے ہیں، جیسا کہ ہم نے اوپر کہہ دیا ہے، کہ تعلیم کا مقصد، جس حد تک کہ اُس کی تحدیدیں اجازت دیتی ہیں، انفرادی سیرت کی تشکیل ہے اور اسی کے ساتھ ساتھ ہم کسی تناقض کے بغیر یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ اس کا مقصد اچھے شہری بنانا ہے۔

قومی پہلو شہری بنانے کے جملہ سے ہمارا مطلب ایک تنگ اور خود غرضانہ حب الوطنی کی تعلیم نہ سمجھا جائے۔

یہ انتباہ ضروری ہے کیونکہ ایک وسیع حکومت کے متعلق بھی کوتاہ نظری سے کام لینا بالکل ممکن معلوم ہوتا ہے۔ قومی جھنڈوں کا نصب کرنا اور قومی ترانوں کا گانا اگرچہ اپنی حد تک بالکل واجبی ہے لیکن اچھے شہری بنانے سے ہمارا جو مطلب ہے اس کا یہ ایک بہت ہی چھوٹا

---

[1] مدارس نسواں میں کام اور کھیل صفحہ ۲ مصنفہ مس بیل سے مقابلہ کیجئے۔

[2] ملاحظہ ہو میکنزی کی مبادی اخلاقیات، باب نہم۔

حصّہ ہے اس کا حقیقی مطلب یہ ہے کہ کسی برطانوی یا امریکی یا جرمن بچّہ
کے روحانی ورثہ کا غالب عنصر برطانوی یا امریکی یا جرمن ہے اور اس مجموعی
ورثہ میں اس کو نجات کی تلاش کرنی چاہیئے مثلاً جب ہم کسی لڑکے کی تربیت
کے متعلق یہ کہتے ہیں کہ اس کا کردار ایک شریف آدمی کے کردار کے
مماثل ہونا چاہیئے تو اس سے ہمارا مطلب، اس ملک میں معناً ایک
انگریز شریف آدمی کے کردار سے ہوتا ہے۔ حتیٰ کہ ضمیر بھی — بے چینی
کا وہ احساس جو کسی اخلاقی اصول کی خلاف ورزی کرنے سے پیدا ہوتا
ہے۔ ایک بڑی حد تک "فرقہ واری ذات" کی آواز ہوتا ہے۔ اور
اگر سیرت کی راست تشکیل میں قومی نصب العین ایک حکمراں جز ہوتے
ہیں تو ان کا اثر نصاب ناموں کے تعین میں بھی کسی طرح کم نہیں ہوتا۔
اس امر کو کہ قومی تہذیب کو تدریس کی اساس ہونا چاہیئے ابتدائی
مدارس کی حد تک ایک اُصول کی حیثیت سے تسلیم کر لیا گیا ہے اور
اعلیٰ تعلیم کے شعبہ میں بھی اس کو دن بدن تسلیم کیا جا رہا ہے۔ جرمنی کے
ولیم ثانی نے ایک موقع پر[۱] جو اس کے ملک کے اعلیٰ مدارس کے لئے
عہد آفریں تھا، کہا تھا "یہ ہمارا فرض ہے کہ ہم لوگوں کو نوجوان جرمن نہ کہ
نوجوان یونانی یا رومن بننے کی تعلیم دیں۔ ہم کو از منہ وسطیٰ کی قدیم
خانقاہی تعلیم کی اساس کو جو صدیوں سے چلی آرہی ہے، ترک کر دینا
چاہیئے۔ ہمیں جرمن زبان کو اساس بنانی چاہیئے اور جرمن انشاپردازی
کو ایک ایسا مرکز ہونا چاہیئے۔ جس کے اطراف ساری چیزیں گردش کریں"

---

[۱] - برلن کانفرنس ڈسمبر ۱۸۹۰ء

ہم اس بیان کو، اُس غلط حب الوطنی کو قبول کئے بغیر جس کا یہ ملہم ہے، قبول کر سکتے ہیں۔ قومی تہذیب کو ساری مدارسی تدریس کی اساس ضرور ہونی چاہیئے مگر اس سے کسی تعلیم یافتہ آدمی کا نقطۂ نظر اور اس کی ہمدردیاں کوتاہ اور محدود نہیں ہو جانا چاہئیں۔ اگر قومی عظمت موجود ہو تو اس کو سمجھنا اور اس کی قدر کرنی چاہیئے لیکن امتیازی طبقوں کو، جو اپنے اور حکومت کے اغراض کو ایک ہی سمجھتے ہیں، لوگوں سے ناجائز فائدہ نہیں اٹھانا چاہیئے اب ہمیں اس حد تک اپنے نتایج کا خلاصہ کرنے دیجئے۔

خلاصہ۔ (۱) تعلیم کا اعلیٰ ترین مقصد، جس میں دوسرے سارے مقاصد شامل ہیں، اپنی مقدور بھر سیرت کا سنوارنا ہے۔ اس سے انکار کرنا گویا درختوں کی وجہ سے جنگل نہ دیکھ سکنے کی عدم قابلیت کا اعتراف کرنا ہے۔

(۲) اس سے ہمارا مطلب یہ نہیں ہے کہ ہم راست باز بیوقوف کو چالاک بدمعاش سے بلند تر مقام دیں۔ اس امر کا تعین کرنا مشکل ہے کہ ان دونوں میں سے کون زیادہ نقصان کا باعث ہوتا ہے گو عقلی اور جمالیاتی مقاصد ذیلی اور ماتحت مقاصد ہیں لیکن یہ بہت ضروری ہیں کیونکہ ہم بہترین چیز کو جانئے اور اس سے لطف اندوز ہوئے بغیر بہترین کام انجام نہیں دے سکتے۔

لہ تعلیم میں ایک شہری معیار کے خطرات کے متعلق ملاحظہ ہو تدریس میں عقل سلیم مصنفہ بارنٹ صفحات ۲۸۳ تا ۲۸۷۔

(۳) تعلیم کا مقصد حقیقتاً عملی ہے، فی الحقیقت روٹی اور مکھن کے معنی میں نہیں بلکہ ایک وسیع مفہوم کے اعتبار سے جس علم کو عمل کے کسی شعبہ میں استعمال نہ کیا جا سکتا ہو وہ ناکارہ سے بھی بدتر ہے۔ شاید کوئی علم ایسا نہیں ہے جو بذاتہٖ افادیت سے خالی ہو لیکن مدارس میں بہت سی ایسی چیزیں پڑھائی جاتی ہیں جنھیں بچہ اغراض زندگی کے لئے استعمال کرنے کے ناقابل ہوتا ہے مثلاً جغرافیائی واقعات کی فہرستیں، سنین کے سلسلے، غیر معروف الفاظ کے توڑ جوڑ، اس کمال اور حصص کے مسائل عملی، ناقابل فہم سوال و جواب کی کتابیں اور اسی قبیل کی ہر چیز۔ لیکن ہماری مذمت و ملامت کو صرف ایسی تنہا مثالوں ہی پر نہیں بلکہ تعلیم کے اُن وسیع نظاموں پر بھی مبنی ہونا چاہیئے جو جاننے کو کرنے پر یعنی علم کو عمل پر ترجیح دیتے ہیں۔

(۴) چونکہ بچہ کو ایک مجرد فرد کی حیثیت سے نہیں بلکہ کسی قوم کے ایک رکن کی حیثیت سے زندگی گذارنی ہے اس لئے ہم کسی تناقض کے بغیر تعلیم کی تعریف یہ کر سکتے ہیں کہ اس کا کام اچھے شہریوں کا پیدا کرنا ہے۔

اب اُن ذرائع کی طرف رجوع کر کے جن کی مدد سے ان مقاصد کو حاصل کرنا ہے کوئی شخص فوراً اُس عمل کے متعلق سوچنے لگتا ہے جس کے ذریعہ طالب علم کے دماغ میں تعلیم کے مختلف مسلمہ شعبوں کے علم کی عمارت بنائی ہے۔

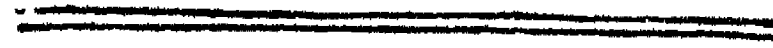
ذرائع تعلیم۔ تدریس اور تربیت تعلیم کا یہ جز مدرس کے وقت اور اس کی توجہ کا اتنا بڑا حصہ لے لیتا ہے

کہ اکثر دفعہ اس کو خود تعلیم کے مساوی تصور کیا جاتا ہے لیکن اس کے کام کا ایک اور رخ بھی ہے یعنے کردار کے معاملات میں بچہ کو قابو میں رکھنے اور اس کی رہنمائی کرنے کا رخ۔ ان دونوں رخوں کو یعنے تدریس اور تربیت کو اکثر دفعہ علی الترتیب کتاب اور بید کی علامتوں کے ذریعہ جائز طور پر ظاہر کیا گیا ہے۔ اس زمانہ میں یہ اعتراض کرکے بلاشبہ محنت اکارت کرنا ہے کہ تدریس کے معنیٰ بچہ کو کتاب پر لگانے سے اور ضبط و رہنمائی کے معنیٰ ڈنڈے کے استعمال سے کچھ زیادہ ہی ہیں معلم کا یہ فریضہ ہے کہ وہ ان کے معنی دریافت کرے اور ایک معقول نظریہ سے اس کو اس جستجو میں مدد ملنی چاہیئے۔ یہاں جس نقطہ پر اصرار کیا جارہا ہے وہ یہ ہے کہ اگرچہ وہ بچہ کے کردار کے ضبط و اہتمام کرنے والے کی حیثیت سے سیرت تو سنوار رہا ہے لیکن مدرس کی حیثیت سے بھی وہ سیرت کی تشکیل میں مدد دے رہا ہے مگر بالواسطہ طور پر، طالب علم کی دلچسپیوں کی رفتار کو تیز کرکے اور ان کی توسیع کرکے اور سچائی اور صداقت کی طرف اس کی رہنمائی کرکے تاکہ وہ اس کو جانے اور اس کا احترام کرے۔

حوالہ جات

پروفیسر نن نے اپنی تصنیف تعلیم میں انفرادیت کے دعویٰ کے جواز کو، جس کو اعلیٰ ترین مقصد تصور کیا جانا چاہیئے، بڑے موثر طریقہ سے ثابت کیا ہے۔ مسٹر کلٹن بروک نے حقیقی اعتقاد میں عقلی جمالیاتی اور اخلاقی مقاصد کے مساوی طور پر واجبی ہونے کی تائید کی ہے۔ پروفیسر آڈمس نے اپنی تصنیف تعلیمی نظریہ کا ارتقا میں مختلف

تاریخی مقاصد پر بحث کی ہے۔ ذیل کی کتابیں بھی ملاحظہ ہو۔ ولٹن، تعلیم سے ہمارا کیا مطلب ہے۔
ڈی۔ سی۔ مور، تعلیم کس کو کہتے ہیں۔
ڈیوی، جمہوریت اور تعلیم اور مدرسہ کی سوسائٹی۔
بیاگلے۔ تعلیمی عمل۔ باب سوم۔



دوسرا باب

نظر اور عمل

"ایک صحیح نظریہ بیحد عملی ہوتا ہے۔ اس سے زیادہ وہ کیا دیسکتا ہے"۔

(ووڈرپ فلڈ)

اس باب کا مقصد یہ سوال کہ آیا تعلیم کا کوئی علم، جس کو حقیقی معنی میں علم (سائنس) کہا جا سکے، موجود ہے یا حقیقتاً ہو سکتا ہے بڑا متنازعہ فیہ رہا ہے اس لئے خالص تدریسیاتی مبحثوں کی طرف بڑھنے سے قبل مناسب معلوم ہوتا ہے کہ اس چیز کو دریافت کر کے اس بحث کے گرد و غبار کو صاف کرنے کی کوشش کی جائے کہ "علم (سائنس)" اور "فن (آرٹ)" "نظر" اور "عمل" کی اصطلاحوں کے متضائیف جوڑے جنھیں عام طور پر تعلیم میں استعمال کیا جاتا ہے، کن معنوں میں واجبی طور پر استعمال کئے جاتے ہیں اور تعلیم کے اُن دونوں رخوں میں کیا تعلق ہے جن کا ان اصطلاحوں سے ظاہر ہونا فرض کیا جاتا ہے۔ اس نوبت پر ایسی منطقی تحقیق اور بھی زیادہ ضروری ہے کیونکہ بعض لوگ تعلیم کے نظری مطالعہ کو علانیہ حقارت کی نظر سے

دیکھتے یا زیادہ سے زیادہ اس سے محض اغماض کرتے ہیں۔ اس باب کے حدود کا لحاظ کرتے ہم اس مطالعہ کے جواز کو ثابت کرنے کی توقع نہیں کرسکتے لیکن ہم اس بات کو واضح کرنے میں کامیاب ہوسکتے ہیں کہ تعلیم کے علم (سائنس) یا نظریہ کو کس چیز کے انجام دینے کے قابل ہونا چاہیئے تاکہ وہ اس نام کا مستحق ہوسکے۔

سائنس علم اور فن غالباً قارئین یہ نتیجہ پہلے ہی سے اخذ کرلیں گے کہ یہ سوال کہ آیا تعلیم کا کوئی علم (سائنس) بھی ہے یا نہیں ایک حد تک الفاظ کا معاملہ ہے۔ اگر ہم انسانی علم کے کسی ایسے شعبہ پر غور کریں جس کو متفقہ طور پر علوم (سائنس) میں شمار کیا جاتا ہے تو ہم دیکھیں گے کہ یہ ایک ایسی حقیقت کے مربوط اور باقاعدہ مجموعہ پر مشتمل ہوتا ہے جس کی شکل عام ہوتی ہے جو ایک کم و بیش معین اصطلاحات استعمال کرتا اور جس کا مطالعہ کسی خاص عملی مقصد کے بغیر خود اس کی خاطر کیا جاتا ہے۔ مثلاً مہندس، کیمیا داں، عضویات داں، ماہر ارضیات اور ماہر نفسیات اپنی اس حیثیت کے نظاموں کے ترتیب دینے میں کوشاں ہوتے ہیں لیکن یہ کوئی ضروری بات نہیں ہے کہ انھیں اُن فوائد کا بھی خیال ہو جو شاید انجینر، تاجر، طبیب ماہر معدنیات اور مدرس علی الترتیب ان کی تحقیقات کے نتائج سے حاصل کریں گے لیکن اگر اس کے برخلاف ہم تحقیق کے اُن شعبوں پر غور کریں جنھیں فنون میں شمار کرنے سے کسی کو انکار نہ ہوگا مثلاً زراعت، کان کنی اور جہاز رانی تو ہمیں معلوم ہوگا کہ اگرچہ ان فنون میں سے ہر ایک میں اصول کا ایک باقاعدہ مجموعہ اور ایک اصطلاحی محاورات کا مجموعہ موجود ہوتا ہے

مگر اُن کا مقصد علم نہیں بلکہ کچھ اور ہوتا ہے اور یہ کہ ان کا اصلی مقصد جاننا نہیں بلکہ کرنا یا کسی چیز کو انجام دینا ہوتا ہے۔ اگرچہ یہ کوئی بہت بڑا امتیاز نہیں ہے لیکن یہ کافی واضح ہے۔ پس ان وسیع ممیزہ معنوں میں علم اور فن کی اصطلاحوں کو استعمال کرنے پر یہ چیز بالکل واضح ہو جاتی ہے کہ تعلیم ایک علم (سائنس) نہیں بلکہ ایک فن (آرٹ) ہے لیکن بعض فنون کو باقاعدگی اور عمومیت کے ایک ایسے درجہ پر پہنچا دیا گیا ہے کہ انھیں اکثر علوم ہی کہا جاتا ہے لیکن اس صورت میں ہمیں اُن خالص علوم میں جن کا مطالعہ محض علم کی خاطر کیا جاتا ہے اور اُن عملی علوم میں امتیاز کرنا چاہیئے جو ہماری تعریف کے بموجب بعض فنون کے مشابہ ہوتے ہیں۔ متذکرہ صدر فنون کے علاوہ طبابت، جراحی، اور دوسرے سارے فنون کو بھی، جو سائنٹیفک اُصول پر مبنی ہیں، اسی طرح عملی علوم کہا جاسکتا ہے۔ یہ فرض کرکے کہ تعلیم میں بھی اُصول کا ایک باقاعدہ اور منطقی طور پر مربوط مجموعہ موجود ہے ــــ ایک ایسا مفروضہ جس کو ہم اس کتاب کے باقی ابواب میں ثابت کرنے کی کوشش کریں گے ــ ہم اس کو ایک عملی علم کہہ سکتے ہیں۔

نظر اور عمل۔ اب ہم نظر اور عمل کی اصطلاحوں کی طرف رجوع کرتے ہیں بعض خالص علوم کے ــــ مثلاً حیاتیات، کیمیا اور طبعیات ــــ نظری اور عملی دونوں رخ ہوتے ہیں۔ اول الذکر ان واقعات اور تعمیمات کے ایک باقاعدہ بیان پر مشتمل ہوتا ہے جو کسی علم (سائنس) نے دریافت کرلئے ہیں اور ثانی الذکر میں آنکھ کی وہ تیزی ہاتھ کا وہ استقلال اور مواد کے استعمال کرنے کی وہ مہارت درکار

ہوتی ہے جن پر علم کی ترقی کا بہت زیادہ دارومدار ہوتا ہے۔ فنون یا عملی علوم کے بھی نظری اور عملی رُخ ہوتے ہیں لیکن بلاشبہ ان میں فرق یہ ہوتا ہے کہ خالص علوم میں عمل کا وجود نظریہ کی خاطر ہوتا اور عملی علوم میں نظریہ عمل کی خاطر موجود ہوتا ہے۔ پس فنون میں سے کسی ایک کے مطالعہ میں دو چیزیں مضمر ہوتی ہیں اولاً علم کا ایک باقاعدہ مجموعہ جس کو زیادہ تر مناسب و موزون علوم سے اخذ کیا گیا ہو اور جو اُس فن کا نظریہ ہوتا ہے اور ثانیاً مہارت اور تجربی حکمت کے وہ عناصر جن سے اُس فن کے عملی رُخ کی تشکیل ہوتی ہے۔ ہمارے روبرو جو مسئلہ پیش ہے اس پر اس امتیاز کو منطبق کر کے ہم مشروط طور پر فن تعلیم کا نظریہ اور عمل کہہ سکتے ہیں یہ صحیح ہے کہ "عمل" کی اصطلاح مبہم ہے۔ ہم نے اس کتاب میں اسکو مدرسہ میں مدرس کے حقیقی کام کو ظاہر کرنے کے لئے مختص کر دیا ہے۔ ہم جانتے ہیں کہ "تعلیم کے عمل" پر جس کو "نظریہ" سے ممیز کیا گیا ہو، کتابیں لکھی جاتی، نصاب نامے تجویز کئے جاتے اور امتحانی پرچے مرتب کئے جاتے ہیں لیکن کوئی شخص، جس نے ان چیزوں کے لکھنے کی کوشش کی ہے، اس امر سے انکار نہ کریگا کہ اس امتیاز اور فرق کا برقرار رکھنا مشکل ہے۔ جس کی اصل وجہ یہ ہے کہ جس حد تک کہ اس سارے موضوع کا تعلق باقاعدہ خیال اور ایضاح ہے اس کو بجا طور پر نظریہ کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔ اصل فرق یہ ہے کہ نظریہ کے بعض حصے عام پہلوؤں پر اور بعض خاص تفصیلات پر زور دیتے ہیں۔ اس کتاب میں اس معنی کے لحاظ سے نظر اور عمل میں کوئی امتیاز نہیں کیا گیا ہے۔ ہم نے ان اصطلاحوں کو جس طرح استعمال کیا ہے اس کے اعتبار سے

عمل مطالعہ کا نہیں بلکہ کمرہ جماعت کا معاملہ ہے۔

نظریہ کی عام بے اعتباری کے اسباب۔

اس نوبت پر اُن اصلی اسباب کا معلوم کرنا سبق آموز ہوگا کہ کیوں بعض دفعہ نظریہ کو بے اعتمادی کی نظر سے دیکھا جاتا اور کیوں وہ لوگ اس کے ساتھ لاپروائی برتتے ہیں جنھیں اپنی زندگی کے ہر لحظہ میں اس سے عملاً سروکار ہوتا ہے۔ ہم نے کسی شرط یا عذر کے بغیر یہ فرض کرنیکی جرأت نہیں کی ہے کہ علم کا ایک ایسا مجموعہ موجود ہے جو نظریۂ تعلیم کہلائے جانے کا مستحق ہے لیکن اس خصوص میں کم ازکم متعدد سنجیدہ کوششیں کی گئی ہیں اور یہ دریافت کرنا مناسب ہوگا کہ کیوں یہ اتنے بہت سے مدرسیں کو متاثر کرنے میں ناکام رہا ہے۔

(۱) نظریہ عمل سے پیچھے رہ جاتا ہے۔

اولاً یہ کہ یہ ایک مشہور بات ہے کہ کسی فن کے مطالعہ میں نظریہ عمل کے ماتحت ہوتا ہے۔ انسان نے فن زراعت، فن جہازرانی اور فن طبابت میں کوئی ایسی چیز مدول کرنے سے قبل جو نظریہ کے نام سے موسوم کئے جانے کی مستحق ہو، ہل جوتا، سمندروں پر جہازرانی کی اور طبابت وحکمت کا کام انجام دیا ہے۔ اگر یہ بیان اُن فنون کے متعلق صحیح ہے جو بہت ہی ابتدائی جبلتوں سے، یعنے اُن جبلتوں کے مطابق ہیں جو بقائے ذات سے قریبی تعلق رکھتے ہیں تو ہمیں اس چیز کی توقع کرنی چاہئیے کہ یہ تعلیم کے جیسے زیادہ مبہم اور بظاہر کم ضروری فن کے متعلق اور بھی

زیادہ صحیح ہوگا۔ یہی وجہ ہے کہ ہم نے تعلیم کے مقاصد اور ذرائع کے کسی مکمل اور مربوط بیان کے مرتب کئے بغیر ہی بیسویں صدی میں قدم رکھا ہے۔ کچھ تو اس حقیقت کی وجہ سے کہ تدریس کو ایک مدت مدید تک مذہبی یا پادریانہ پیشہ کا ایک ضمنی فریضہ تصور کیا جاتا تھا اور کچھ اس موضوع کی اہمیت کو محسوس کرنے میں ایک خاص قومی کند ذہنی کی وجہ سے تعلیم کے عمل میں ہماری ترقی کو قابل حیرت نہیں کہا جا سکتا اس لئے نظریہ کی ترقی کی رفتار بھی سست رہی۔ لیکن یہ کتاب اس اعتقاد کے ساتھ لکھی گئی ہے کہ مذکور الصدر وجہ اتنی کافی قوی نہیں ہے کہ اس کی بنا پر اس مواد کو، جو ہمارے ہاں موجود ہے اور جس میں اب بہت سا امید افزا کام انجام دیا جارہا ہے، حقارت کی نظر سے دیکھا جائے اور اس کی طرف سے غفلت برتی جائے۔

(۲) متروک نفسیات ثانیاً یہ کہ کسی فن کے ایک تشفی بخش نظریہ کی تشریح کی توقع ایسی حالت میں کرنی عبث ہے جبکہ خود وہ خالص علوم جن پر یہ مبنی ہے ایک غیر اطمینان بخش حالت میں ہوں۔ حال حال میں نفسیات نے جس قدر حیرت انگیز ترقی کی ہے اتنی کسی اور علم نے نہیں کی اور یہی وہ علم ہے جس کا فن تعلیم خاص طور پر رہین منت ہے۔ زمانہ قدیم کی نفسیات اس وجہ سے قابل التفات نہ تھی کہ اس میں یہ فرض کیا گیا تھا کہ دماغ کو متعدد خود مختار اور غیر متعلق "قوتیں" عطا کی گئی تھیں — حافظہ، تخیل، استدلال علی ہذا — اور ان میں کی ہر ایک قوت قابل تربیت تھی اور اس کو تربیت کی ضرورت بھی تھی۔ اب بلاشبہ قابل ماہر نفسیات ایسی غلطی کا مرتکب نہیں ہوتا۔

فی الحقیقت وہ دوسرے انتہائی سرے پر چلے گیا اور "قوت" کے مفید لفظ کے استعمال کو بالکل ہی ترک کر دیا ہے۔ برخلاف اس کے قوائی نفسیات کی غلطیاں تعلیم کی کتابوں میں اب بھی عام طور پر پائی جاتی ہیں۔ ڈاکٹر جیمس وارڈ نے لکھا ہے "ہمیں اکثر دفعہ تربیت حواس، تربیت حافظہ، تربیت تخیل پر اور قوائے تصور، تجرید اور تصدیق وغیرہ کے متعلق باضابطہ مقالے اکثر نظر آتے ہیں۔ میں جانتا ہوں کہ اس طریقہ سے دنیا کو بہت سی بہترین پند و نصایح کی جاتی ہیں۔ میں اس چیز کا اعتراف کرتا ہوں کہ اس میں عام پسندی اور بظاہر آسان معلوم ہونے کی خوبی ہے لیکن میں اطمینان کے ساتھ یہ کہنے کی جرأت کرتا ہوں کہ اس کے باوجود یہ ایک غیر مستحسن طریقہ ہے"[1] اس کے غیر مستحسن ہونے کی ایک بہت ہی معقول وجہ کو ڈاکٹر جان ڈیوی نے بڑی خوبی سے بیان کیا ہے "دماغ کے جدید تصور کے متعلق جو حقیقتاً ایک عمل ہے۔ نمو کا ایک عمل نہ کہ کوئی مقررہ اور معین چیز" وہ کہتے ہیں "قدیم نقطہ نظر کے لحاظ سے دماغ دماغ تھا اور اسی پر قصہ ختم ہو جاتا تھا۔ دماغ ہر حالت میں ایک ہی تھا کیونکہ یہ قوتوں کی ایک ہی تنظیم سے منظم تھا خواہ یہ بچے میں ہوں یا بالغ میں۔ اگر کوئی فرق کیا جاتا تھا تو وہ صرف یہ تھا کہ ان ہی بنائی قوتوں میں سے بعض کا عمل مثلاً حافظہ ــــ جلد تر شروع ہو جاتا تھا اور بعض مثلاً تصدیق اور استنتاج صرف اسی وقت ظہور پذیر ہوتی تھیں۔

---

[1] رسالہ تعلیم، نومبر ۱۸۹۰ء۔ اگرچہ یہ مضمون کئی سال قبل لکھا گیا ہے لیکن یہ اب بھی کسی طرح قدیم اور متروک نہیں ہوا ہے نیچے ملاحظہ ہو صفحہ ــ (۲۵)۔

جبکہ بچہ میں رٹنے کی مشقوں کے ذریعہ دوسروں کے خیال پر کامل بھروسہ کرنے کی کیفیت پیدا ہو جاتی تھی۔ اگر کسی اہم فرق کو تسلیم کیا جاتا تھا تو وہ صرف مقدار کا فرق تھا۔ لڑکا ایک چھوٹا آدمی تھا اور اس کا دماغ ایک چھوٹا دماغ تھا۔ جسامت کے سوا ہر چیز میں ایک بالغ آدمی کے مشابہ اور توجہ، حافظہ وغیرہ کے بنے بنائے ساز و سامان سے لیس ـــــ نصاب، خواہ وہ لاشعوری طور پر ہی کیوں نہ ہو، اسی مفروضہ کے تحت مرتب کیا جاتا تھا کہ چونکہ دماغ اور اس کی قوتیں ہر حالت میں ایک ہی ہیں اس لئے کسی بالغ آدمی کا مواد یعنے منطقی طور پر مرتب کئے ہوئے واقعات اور اصول بچہ کے پڑھنے کا فطری مواد ہے جس کو بلاشبہ سادہ اور آسان تر ہونا چاہیئے کیونکہ ہوا کو اس حلوان کی طبیعت کے موافق بنانا چاہیئے جس کے بال کاٹ دیئے گئے ہوں[1]۔

(۳) نفسیات کے غلط انطباقات لیکن اگر ہم اپنی نفسیات کو معقول بنانے میں احتیاط بھی کریں تو ہم اس کو تعلیمی مسائل پر منطبق کرنے میں آسانی سے غلطی کر سکتے ہیں۔ مثلاً اس مفروضہ کی بنا پر کہ تدریس کا کام ہر جہتی دماغی ورزش (جمناسٹک) کی سربراہی ہے نمونہ کے نصاب تاسے مرتب کرنے کی اکثر دفعہ کوشش کی گئی ہے لیکن جیسا کہ ہم آیندہ کسی باب میں زیادہ تفصیل سے پڑھیں گے انتخاب مضامین کے معاملہ میں ایسے موضوعی خیالات کی رہنمائی کسی طرح قابل بھروسہ نہیں ہوتی اور یہ حقیقت کہ نفسیات سے ترتیب نصاب میں کوئی

---

[1] ابتدائی مدرسہ کا کارڈ نمبر (۹)

مناسب اور موزوں رہنمائی نہیں ملتی اس وسیع تر حقیقت کی ایک جز ہے کہ وہ کسی مسئلہ کا فیصلہ جس کا تعلق مقاصد تعلیم سے ہو انہیں کر سکتی۔ یہ وہ نکتہ ہے جس کو پہلے باب میں واضح کیا گیا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ جب ہم یہ دریافت کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ کون کون سے طریقوں کے ذریعہ ہمارے مقاصد بہترین طور پر حاصل ہو سکتے ہیں اس وقت نفسیات ہمیں بیش قیمت آگاہی سے مہیا کرتی ہے لیکن ان مقاصد کا انحصار زندگی اور کردار کے اُن انصاب العین پر ہوتا ہے جو ہم نے اپنے لئے قرار دیے ہیں نہ کہ کسی ایسی چیز پر جس کی تعلیم دینے کا نفسیات دعویٰ کرتی ہے۔ نفسیات کی طرف رجوع کرنے کے بجائے ہمیں دریافت کرنا چاہیئے کہ مجموعی حیثیت سے کونسا علم سب سے زیادہ قیمتی ہے اور دل و دماغ کی وہ کونسی خوبیاں ہیں جن کی وہ قوم جس میں ہم رہتے ہیں، سب سے زیادہ قدر کرتی ہے اور جن سے وہ اخلاقی فضا پیدا ہوتی ہے جس میں اس کے بہترین انسان رہتے ہیں۔

(۴) نفسیات کے جزئی انطباقات۔ تعلیم کے نظریہ کو محض نفسیات ہی پر مبنی کرنے کی کوشش نے ایک اور نتیجہ پیدا کر دیا ہے جو اس نظریہ کو رسوا کر سکتا ہے۔ نوجوان مدرسین کی افادت کے لئے ایسی کتابوں کے لکھنے کا ایک عام رواج (فیشن) ہو گیا ہے جو درحقیقت ابتدائی نفسیات کے باضابطہ مضامین پر مشتمل ہوتی ہیں اور جنمیں جابجا تدریسیاتی تشریحات اور انطباقات کا ایک باقاعدہ سلسلہ ہوتا ہے۔ اس کا نتیجہ دو باتوں کے لحاظ سے بہت برا ہوا۔ اولاً یہ کہ عمل کی فطری تربیت کو

معکوس کر دیا گیا۔ تعلیم کے کسی نظریہ کی ابتدا خود اس کے مقدمات سے ہونی چاہیئے اور اس کو اپنے راستہ پر اپنے ہی طریقوں سے چلنا اور جب کبھی ضرورت ہو نفسیات، عضویات، اخلاقیات اور علم اطفال وغیرہ سے مدد لینی چاہیئے اس کے بغیر طالب علم کی رہنمائی اس طرح نہیں کی جاسکتی کہ وہ باقاعدہ طور پر تعلیم کے بنیادی مسائل کا مقابلہ کرے۔ یہ مسائل اس قدر زیادہ اہم اور پیچیدہ ہوتے ہیں کہ انھیں ایسی ضمنی آراء کے ایک سلسلہ کے ذریعہ کوئی مفید طریقہ پر بیان نہیں کیا جا سکتا جنھیں ایک ایسی کتاب میں منتشر طور پر ظاہر کیا جاتا ہے جو درحقیقت نفسیات کی ایک کتاب ہوتی ہے۔ ثانیاً یہ کہ بیان کے اس طریقہ کے ذریعہ مہلک آسانی کے ساتھ غیر یقینی یا (مقصد کے لیے) غیر اہم نفسیاتی معطیات کو قبل از قبل اور غیر مفید طور پر منطبق کیا جا سکتا ہے۔ مثلاً ایک ایسا وقت آئیگا جبکہ اختیاری نفسیات کے ماہر کے محصلہ نتائج اتنے کافی یقینی اور اہم ہوں گے کہ انھیں کسی باقاعدہ کوشش میں جو نوجوان مدرس کی رہبری کے لیے کی گئی ہو، جگہ دیجائیگی۔ لیکن ایسا وقت ابھی مشکل ہی سے آیا ہے اور اگر آ بھی گیا ہو تو مسائل زیر بحث پر غور و خوض نفسیاتی نقطہ نظر سے نہیں بلکہ تعلیمی زاویہ نگاہ سے ہونا چاہیئے۔ اس میں شبہ نہیں کہ اگر مدرس دوسرے پیشوں کی طرح اپنے پیشہ کی ابتدا بھی بعض علوم کے متعلقہ حصوں پر حقیقی طور سے حاوی ہو جانے کے بعد کرے تو یہ سود مند ہوگا اس کے بعد اس کو چاہیئے کہ وہ اپنے فن کے نظریہ کے خود مختار انہ مطالعہ کی طرف قدم بڑھائے۔ صرف اسی طریقہ سے مسائل تعلیمی کو

اُن کے حقیقی حالت میں دیکھا جا سکتا اور صرف اسی طریقہ سے ان شرائط کو پوری طرح سمجھا سکتا ہے جن پر ان مسائل کا حل ہونا منحصر ہے۔

(۵) "نظر" اور "عمل" میں افتراق ایک طرف اس نام نہاد نظریہ اور دوسری طرف کمرۂ جماعت کے مسائل عملی کے درمیان کوئی حقیقی تعلق پیدا نہ کرسکنے کی عام ناکامی سے تعلیم پر نفسیات کے ان انطباقات کی غیر تشفی بخش نوعیت کی توضیح ہوتی ہے۔ مذکور الصدر بیان کی روشنی میں اس بات کا معلوم کرنا آسان ہے کہ یہ دونوں چیزیں ایک ساتھ نہیں چل سکتیں۔ اسی لئے جب کوئی شخص اُن کتابوں کو پڑھتا ہے جو مدرسین کے لئے لکھی جاتی ہیں تو وہ ان کے ایک حصہ سے دوسرے حصہ پر گذرتے ہوئے ان میں ایک بے تعلقی محسوس کرتا ہے۔ جس حصہ پر "نظر" لکھا ہوتا ہے وہ مختلف سمتوں میں دماغ کی تربیت کے متعلق ایک مقالہ ہوتا ہے۔ قارئین نے جس زمین کی بڑی کدو کاوش سے تحقیق کی ہے وہ اس کی پیداوار کی کمی سے مایوس ہوتے اور ایک اطمینان کا سانس لے کر اس حصہ کی طرف بڑھتے ہیں جس پر "عمل" لکھا ہوتا ہے۔ لیکن یہ ایسے بہتر یا تجربی احکامات سے پُر ہوتا ہے جو سابقہ "نظر" سے عجیب و غریب طور پر بے تعلق معلوم ہوتے ہیں[1]۔

---

[1] مثلاً کوان پنڈ ایر کی تصنیف تدریسیات کا نصاب جس کو ڈبلیو ایچ پین نے تدریسیات پر لکچروں کے نام سے ترجمہ کیا ہے اور بہت سی قدیم انگریزی اور امریکی کتابوں سے یہی اثر پیدا ہوتا ہے۔

لیکن اگر کوئی نوجوان مدرس سیدھے راستہ سے تعلیم کے مطالعہ کی طرف بڑھے بھی اور تدریسیات میں جو کچھ کام کیا گیا ہے اس کے بہترین حصہ کو سمجھے اور اس کی قدر بھی کرنے لگے تو ہمیں یہ حقیقت یاد رکھنی چاہیئے کہ ہم نے اس کو مدرس بنانے کے کام کا بہت تھوڑا حصہ انجام دیا ہے۔ کسی اور فن کے موثر عمل کی طرح اچھی تدریس بھی متعدد تغیر پذیر چیزوں کا ایک عمل ہوتا ہے اور اُصول اور طریقہ ہائے تدریس کا مطالعہ ان چیزوں میں سے ایک ہے۔ اگر اس مطالعہ کو مناسب طور پر جاری رکھا گیا تو یہ فی الحقیقت نوجوان مدرس کو کئی پوشیدہ گڑھوں سے محفوظ رکھ سکتا ہے۔ یہ مطالعہ اس کو خود اپنی سابقہ ذات کی یا دوسروں کی اندھی تقلید سے محفوظ رکھنا اور اس کو اس قابل بنانا چاہیئے کہ وہ روایتی اور قدیم عمل میں اصلاح کرے۔ اس کے علاوہ یہ اس کو اس قابل بھی بنادے کہ وہ ان اُصول کی مدد سے اپنے تجربہ کی آزمائش کر کے اس کو ہزار درجہ مفید تر بنا سکے اس مطالعہ کا یہ بھی فریضہ ہے کہ وہ مدرس کے کام کو ایک حقیقی اعلیٰ پیشہ کے مرتبہ پر پہنچادے جو اس وقت تک ناممکن ہے جب تک کہ مدرس محض ایک تقلیدی اور تجربی سطح پر کام کرتا رہتا ہے۔

لیکن اگر اس میں اُن دوسری صفات کی جو کسی شخص کو مدرس بنانے کے لئے ضروری ہیں، بہت کمی ہو تو مذکورالصدر نتایج میں سے کوئی نتیجہ بھی حاصل ہو سکتا ہے مثلاً جس مضمون کو وہ پڑھاتا ہو اس میں معلومات کی کمی یا اُن ذاتی خصوصیات کی کمی جو ایک مدرس کے لئے کم از کم اتنی ہی اہم ہیں جتنا کہ بستر علالت کے پاس ایک اچھا طرزِ عمل ڈاکٹر کے لئے یا حاضر دماغی ایک فوجی عہدہ دار کے لئے ہے۔ اس لئے یہ بآسانی ممکن ہے کہ کوئی

شخص جس نے تعلیم کے نظریہ کا مطالعہ بہت احتیاط اور بڑی بصیرت سے کیا ہو ایک عملی مدرس کی حیثیت سے بحد ناکام ہو سکتا ہے۔ بالکل اسی طرح یہ بھی ممکن ہے کہ کوئی شخص جو تدریس سے متعلق کبھی کوئی کتاب نہ پڑھنے پر فخر کرتا ہو، اعلیٰ ترین کامیابی کے سوا ہر چیز حاصل کر سکتا ہے کیونکہ اس میں بچوں کے ساتھ اور ان کے سوچنے کے طریقوں کے ساتھ جلد ہمدردی کرنے کا مادہ ودیعت ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ اس کا طرز عمل دل موہ لینے والا ہوتا اور خود وہ اپنے پیشہ کے جوش سے پُر ہوتا ہے اور قدرت سے اس کو ایسی جبلتیں عطا ہوتی ہیں جو اس کو غیر شعورانہ طور پر خود اپنا ایک بہت ہی کارآمد نظریہ قایم کرنے کے قابل بنا دیتی ہیں۔

ایسی انتہائی مثالوں کے لحاظ سے تعلیمی نظریہ کی قدر و قیمت کا اندازہ لگانا صریحاً ناانصافی ہے۔ نظریہ کے علم کے بغیر اچھی تدریس اور اس کو جاننے کے بعد بری تدریس دونوں ہو سکتی ہیں لیکن یہ ایسی حقیقتیں ہیں جن سے اس شخص کو کوئی تعجب نہ ہونا چاہیئے جو نظر اور عمل کے باہمی تعلق کو صحیح طور پر سمجھتا ہو۔ نظر اور عمل ایک دوسرے کے مخالف نہیں بلکہ متمم ہیں، جداگانہ چیزیں نہیں بلکہ ایک ہی چیز کے دو مختلف پہلو ہیں اور ایک دوسرے کے بغیر بے معنی اور مہمل۔ ایک اچھی عملی تدریس کے عمل کے عقب میں نظریہ بھی ہونا چاہیئے خواہ یہ ضمنی ہو یا صریحی اور ایک سمجھ دار نظریہ ساز کو چاہیئے کہ وہ موجودہ حالات کو ہمیشہ پیش نظر رکھے۔ دو انتہائی صورتوں سے بچے رہنا چاہیئے۔ محض نظریہ سازی کی صورت سے جو اُصول کے متعلق بہترین خیال آرائیاں کرتا ہے لیکن یہ خیال آرائیاں

تجربہ کے ٹھوس واقعات کے متقابل ہوتے ہی بے مایہ ثابت ہوتی ہیں دوسری صورت محض تجربی یا بھدے عامل کی ہے جو اپنے عمل کے لئے کسی معقول اساس کا متلاشی نہیں ہوتا۔ لیکن محض نظریہ سازاور محض تجربی یکطرفہ نقاط نظر کے نتایج محض ہیں۔ جس تجربہ پر غور وتامل نہ کیا گیا ہو اس کی مثال ایک چکی کی سی ہے جس کی قدر وقیمت کے متعلق بآسانی مبالغہ کیا جاسکتا ہے اور جو نظریہ حقیقی عمل پر غور وفکر کا نتیجہ نہیں ہوتا اس کو بہت احتیاط سے قبول کرنا چاہیئے ——— پروفیسر سجوک آنجہانی نے لکھا ہے" تعلیم کی تاریخ ناممکن العمل نظریوں کا میدان جنگ اور اُن کا قبرستان ہے اور جو شخص اس کو پڑھتا ہے وہ بہت جلد یہ سبق سیکھ جاتا ہے کہ وہ اپنی تعمیری خوداعتمادی کو معتدل کرے اور تجربہ کے اسباق سیکھنے کی اور اس کے نتایج میں ہم آہنگی پیدا کرنے کی انکساری کے ساتھ کوشش کرے"[۱] اس پر ہم اس چیز کا اضافہ کرنا چاہتے ہیں کہ "تجربہ کے نتایج میں ہم آہنگی پیدا کرنے کی" کوشش بالکل وہی چیز ہے جس سے ہمارا مطلب معقول نظریہ سازی ہے اور بالکل وہی چیز جس کی مثال سجوک نے اپنے مضمون" دی تھیئری آف کلاسکل ایجوکیشن" میں بڑی خوبی سے دی ہے " معقول عمل معقول نظریہ ہے جس کو اپنی ذات کا شعور نہیں ہوتا، معقول نظریہ محض معقول عمل ہے جس کو اپنی ذات کا شعور ہوتا ہے"[۲]

---

[۱]۔ ایک فیاض یا وسیع تعلیم پر مضامین صفحہ ۸۳۔

[۲]۔ لاری، انجمن اساتذہ کے خطبات صفحہ ۱۔

(۷) **ناوقت نظریہ سازی** سب سے آخر میں ہم اس خطرہ کو تسلیم کرنے پر مجبور ہیں کہ عمل کے دوسرے شعبوں کی طرح تدریس میں بھی دماغ کی نظری حیثیت ایسی مستمرہ ہو جاسکتی ہے کہ یہ خواب وخیال کی کیفیت پیدا کردے اور مقرون حالت کے واقعات پر غور و فکر نہ کرنے دے اور یہ دونوں اس وقت جبکہ کوئی شخص کام میں کافی منہمک ہو کارکردگی کے لئے مساوی طور پر مہلک ہیں۔ حواری سیرت پستالوزی کی عملی تجاویز کامیاب نہیں ہوئیں اور اس کے متعلق کہا جاتا ہے کہ وہ اپنی کم خوش کن حالتوں میں مایوس کرنے والی جماعتوں سے ناراض ہو کر دروازے وصدھمایا کرتا تھا اور یہ بھی کہا جاتا ہے کہ ایک موقع پر اس نے اپنے ایک رفیق کار پر جس نے اس کو ناراض کیا تھا جوتہ پھینکا تھا۔ لیکن اس سے اخلاقی نتیجہ بہت جلد اخذ نہ کرنا چاہئیے۔ یہ نتیجہ نظریہ کے خلاف نہیں بلکہ اس کے ناوقت دخل بیجا کے خلاف ہے۔ فی الحقیقت ایک مدرس کی سراب خیالیاں بعض اوقات عمدہ نتائج کی حامل ہوتی ہیں لیکن مجموعی حیثیت سے یہ یقیناً ایک ناپسندیدہ چیز ہے کہ وہ اوقات مدرسہ میں اپنی عرق ریزیوں کے حقیقی معنی اور نتیجہ کے خیالات میں مستغرق رہے۔ جب وہ اپنے طلبا کے درمیان ہو تو اس کو چاہئیے کہ وہ اپنی خانگی اوقات کی تجلیات کے بعد کی روشنی پر بھروسہ کرے۔ اس طریقہ سے اس کو معلوم ہوگا کہ اس کے عمل کی بظاہر معمولی تفصیلات کو بھی اس طرح انجام دیا جاسکتا ہے جس سے تعلیم کا مقصد اعلیٰ آگے بڑھ سکے۔

نتیجہ پس تعلیم کا مطالعہ کرنے کی وجہ تقریباً اس بات کے برابر

ہوتی ہے ــــ کہ ایک معمولی مدرس کو کافی اچھا مدرس بنایا جاسکتا ہے بشرطیکہ اس کی کمزوری کا سبب ناقابل اصلاح شخصی نقائص نہ ہوں۔ اس کے علاوہ اچھے مدرسین اور بھی زیادہ اچھے ہو جائیں گے اور مدرسین بفضل خدا کا بھی کوئی نقصان نہ ہوگا کیونکہ ان کے فن کے متعلق ان کے بھٹکے ہوئے خیالات وسیع اور گہرے ہو جائیں گے اور اس طرح باقاعدہ رہنمائی کے اغراض کے لئے زیادہ مفید بن جائیں گے۔ یہ حقیقت مدرس کے لئے بھی اتنی ہی صحیح ہو سکتی ہے جتنی کہ کسی بڑے شاعر کی نسبت ہوتی ہے کہ وہ پیدا ہوتا ہے، بنایا نہیں جاتا۔ لیکن جو سوال ہمارے روبرو ہے اس کا فیصلہ ایک پیش پا افتادہ مقولے سے مطابقت پیدا کر کے نہیں کیا جاسکتا۔ اعلیٰ ترین شعرا سے کمتر درجہ کے شعرا کی کوئی شدید ضرورت نہیں ہے لیکن اس چیز کی شدید ضرورت ہے کہ متوسط قابلیتوں کے مدرسین کی تربیت کی جائے تاکہ وہ ان قابلیتوں سے انتہائی استفادہ کر سکیں اور اس مقصد کے حاصل کرنے کا ایک طریقہ یہ ہے کہ تجربہ پر غور و خوض کرنے کی طرف ان کی رہنمائی کی جائے جو صحت نظریہ سازی کی جان ہے۔

حوالہ جات

نظر اور عمل کے باہمی تعلق کے لئے ملاحظہ ہو آڈمس کی کتاب تعلیمی نظریہ کا ارتقا باب اول۔ مل کی منطق کتاب ششم باب دوازدہم دفعات ۲-۵۔ نفسیات اور تعلیم کے متعلق ملاحظہ ہو ولکٹن کی کتاب نفسیات تعلیم باب اول۔ منسٹربرگ کی کتاب نفسیات اور مدرس باب یازدہم و دوازدہم۔ تعلیمی مضامین۔ (مرتبہ فقندلے)

میں ڈیوئی کا مضمون "نفسیات اور اجتماعی عمل"۔

نوجوان مدرس کو صلاح دی جاتی ہے کہ وہ ماہرین نفسی تحلیل کے اصول کو بہت احتیاط سے قبول کرے۔

کرسچن ملر کی کتاب جدید نفسیات اور مدرس اور ہیڈ فیلڈ کی تصنیف نفسیات اور اخلاقیات معقول اور صحت مند کتابیں ہیں جو اس سے زیادہ ہے جو "جدید نفسیات" کی بہت سی ابتدائی کتابوں کے متعلق کہا جا سکتا ہے۔

حصّہ دوم

تعلیم کی مشنری

تیسرا باب

مدرسہ

"مدرسہ ہر جگہ موجود ہے" ——— لارڈ بروھم

پہلے باب میں ہم اس امر پر متفق ہو چکے ہیں کہ تعلیم کے لفظ کو اُن اثرات کے ظاہر کرنے کے لئے استعمال کیا جائے گا جو بچہ کی نمو کو آگے بڑھانے کے لئے بالقصد اُس پر ڈالے جاتے ہیں اور خصوصاً وہ اثرات جو مدرس مدرسہ میں استعمال کرتا ہے۔ یہ سوال کہ آیا اس لفظ کو اس محدود معنیٰ میں استعمال کیا جائے یا اس کے مفہوم کو اس قدر وسیع کر دیا جائے کہ یہ شخصی نشو و نما کے سارے تصور کو شامل ہو جائے جس حد تک کہ اس نمو کا انحصار خارجی حالات پر ہے، سہولت کا سوال ہے نہ کہ کسی اُصول کا۔ بہرحال اہم چیز یہ ہے کہ ہمیں معلوم ہونا چاہیئے کہ ہمارا کیا مطلب ہے اور اس لفظ کے ابہام کو اس چیز کی اجازت نہیں دینی چاہیئے کہ وہ ہمارے غور و فکر میں تخلل پیدا کر دے۔ اس طرح اگرچہ مدرسہ ہمارا

اصلی مضمون ہے۔ تاہم اس موضوع کا وسیع تر پہلو ہماری توجہ کو وقتاً فوقتاً اپنی طرف مبذول کرے گا مثلاً اگرچہ اس باب میں ہمارا اصلی مقصد مدارس کی اُن مختلف اقسام کا ظاہر کرنا ہے جو دورِ حاضرہ کے متمدن ممالک میں پائی جاتی ہیں لیکن اس سے پہلے بچّہ کی نشو ونما کے ایک دوسرے قوی عامل یعنے اس کے گھر پر ہمیں غور کرنا چاہیئے۔ یہ نہ صرف اس لئے ضروری ہے کہ گھر اور مدرسہ کے اثرات کا آپس میں ایک گہرا اور قریبی تعلق ہے بلکہ اس لیے بھی کہ بعض اوقات ان دونوں کے وظایف واعمال کو حتی الامکان ایک ہی ادارہ میں متحد کرنے کی کوشش کیجاتی ہے۔

گھر کا اثر گھر کی وسیع اہمیت پر زور دینے کی مشکل ہی سے ضرورت ہے۔ دو بچّوں میں ایک ہی مدرسہ کو جانے، ایک ہی قسم کے مدرسین اور ایک ہی قسم کے نظام کے زیر اثر آنے، ایک ہی قسم کی کتابوں کے پڑھنے اور ایک ہی قسم کی مشقوں کو انجام دینے کے باوجود ان کے گھروں کے مطابق ان کی عام معلومات، ان کے ذوق، ان کی گفتگو، ان کے چال چلن اور ان کی اخلاقی کیفیت میں زمین و آسمان کا فرق ہو سکتا ہے۔ اگر گھر کے اثرات کا رخ غلط سمت میں ہو تو بعض باتوں کے لحاظ سے مدرسہ تقریباً بے بس ہوتا ہے۔ زندگی کے بہت ہی ابتدائی اور اثر پذیر زمانہ میں بچّہ کا اجتماعی ماحول بالکلیہ خاندان ہی ہوتا ہے اور اگرچہ جب وہ مدرسہ جانے لگتا اور باہر کے بچّوں سے دوستی پیدا کرنے لگتا ہے تو اس کا اجتماعی دایرہ وسیع ہو جاتا ہے لیکن چند سال تک اس دائرہ کا سب سے بڑا اور سب سے زیادہ مرکزی حصہ خاندان ہی ہوتا ہے۔ اوسط حالات میں

اور اگر حالات کو دانشمندی سے ترتیب دیا گیا ہو تو اس سے بھی زیادہ گہری وہ مقام ہوتا ہے جس میں وہ خوبیاں پیدا ہوتی ہیں جن کی عام خصوصیت ہمدردی ہوتی ہے۔ اسی میں سچی سچی اور گہری سی گہری محبتیں نشوونما پاتی ہیں۔ اسی میں بچہ فیاضی اور خساست، بے لوثی اور خود غرضی، انصاف اور ناانصافی، سچ اور جھوٹ، محنت اور کاہلی کے فرق کو سیکھتا ہے اور اسی میں سب سے پہلے اس بات کا تعین ہوتا ہے کہ ان صفات میں سے کس کی طرف اس کا مستمرہ میلان ہو گا اور اسی میں وہ بات کرنا سیکھتا اور الفاظ کا کم یا زیادہ ذخیرہ جمع کرتا ہے اور اسی کے بموجب اس کے عام تصورات کے حدود وسیع یا محدود ہوتے ہیں۔

گھر کے عمل کے متعلق مختلف نقاط نظر۔ تعلیم کے جن نظریوں نے عام توجہ حاصل کی ہے وہ کسی بچہ کی پرورش و پرداخت میں گھریلو زندگی کے عمل سے جو اہمیت منسوب کرتے ہیں اس کے مختلف درجے ہیں قدیم یونانی عورتوں کے متعلق اپنے ادنیٰ تصور کے بموجب بچوں کی تربیت کے بارے میں خاندانی یا گھریلو زندگی کو کوئی اہمیت نہ دیتے تھے۔ جان لاک خوشحال لوگوں کے بچوں کو پیش نظر رکھ کر اور خود اپنی ناگوار مدرسی زندگی کا خیال کر کے ایسی گھر کی تعلیم کی موافقت میں اپنی رائے کا صاف صاف اظہار کرتا ہے جو ایک خانگی اتالیق کے ذمہ ہو اور جس کو سرکاری مدارس کی تعلیم سے ممیز کیا جاتا ہے۔ روسو جس کو تمدن حاضرہ کے حالات کے

تحت خاندان پر کوئی بڑا بھروسہ اور اعتقاد نہیں تھا اپنی کتاب کی ابتدا اس مفروضہ سے کرتا ہے کہ ایمیل یتیم و لیسیر ہے اور اس کے اتالیق پر والدین کی ذمہ داریاں عاید کر دی گئی ہیں اور اس کو والدین کے حقوق حاصل ہیں لیکن پستالوزی بہت زیادہ صحیح بصیرت کے ساتھ گھر کو کمسن بچہ کی تربیت کا واحد ناگزیر ذریعہ اور ماں کو ساری حقیقی تعلیم کا سرچشمہ اور مبدا تصور کرتا تھا۔ فی الحقیقت جو شخص اس اچھے بڑھے کے غیر مربوط خیالات کی کتاب پڑھنے کی زحمت گوارا کرتا ہے اس کو اس تکلیف کا ایک صلہ یہ ملتا ہے کہ گاہے گاہے اس کو ایسی عبارتیں پڑھنے کے لئے مل جاتی ہیں جن میں اس اہم اُصول کا پُرجوش وعظ کیا گیا ہے۔[1]

گھر کا ابتدائی بچپن سے تعلق۔ یہ بات بلاخوف تردید کہی جاسکتی ہے کہ پہلے چھ سال کے دوران میں بچہ کے لئے مناسب و موزون مقام گھر یا کوئی ایسا ادارہ ہوتا ہے جس میں ایک خاندان کی آزادی، خود اختیاری اور محبتانہ تعلقات پیدا کرنے کی حتی الامکان کوشش کی جاتی ہے۔ اس ملک میں ہم "مدارس کمسنان" کا تذکرہ سوچے سمجھے بغیر کرتے رہتے ہیں مگر ہمیں یہ یاد رکھنا چاہیئے کہ یہ لفظ "مدرسہ" کی ایک توسیع ہے اور ایک معنی کے اعتبار سے ایک خطرناک توسیع ہے کیونکہ ایک ایسے شخص کے[2] الفاظ کے ذخیرہ سے

---

[1] ملاحظہ ہو گرٹ روڈ اپنے بچوں کو کیسے پڑھاتی ہے۔ اور خصوصاً ابتدائی تعلیم پر خطوط جو جے۔ پی گریوس کو لکھے گئے تھے۔

[2] سامیول و لڈراسپین، ملاحظہ ہو اسکی تصنیف ابتدائی ضبط و ڈسپلن کی توضیح صفحہ ۲۔

لیا گیا ہے جس کا تردد اُن بچوں کی فلاح و بہبود کے لئے، جن کی طرف سے غفلت اور لاپروائی برتی جاتی ہے اس کے اُس علم کی بہ نسبت زیادہ ہے جو اس کو اُن بچوں کی حقیقی ضروریات کے متعلق حاصل ہے۔ مدرسہ کام کرنے کی جگہ ہے جس کے مقصد سے طالب علم کم و بیش آگاہ ہوتا ہے برخلاف اس کے ابتدائی بچپن کھیل کا زمانہ ہے اس لئے ہم صرف اسی وقت کمسن بچہ کو خود فعلیت پر مناسب طور سے آمادہ کر سکتے ہیں جبکہ ہم نے اس کی کھیل کی جبلت کو ابھارا ہو۔ فروبل نے اپنے ادارہ کو بالک گھر (کنڈر گارٹن) کے نام سے موسوم کر کے ایک گہری بصیرت کا اظہار کیا۔ اس تعلیمی پیمبر کی اُس کے مُلک میں نسبتاً کوئی زیادہ عزت نہیں کی گئی لیکن ہم چار یا پانچ سال کی عمر کے بچوں کو ایسے غیر دلچسپ راستوں پر لگا کر جن کے ذریعہ وہ پڑھنے لکھنے اور حساب (تھری آرس) پر حاوی ہو جاتے ہیں اور اوقات ناموں میں ایسی مشغولی کے لئے جنھیں "کنڈر گارٹن" کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے، وقت مقرر کر کے اس کا ایک بہت قابل اعتراض احترام کرتے ہیں۔ مدرسہ کمناں اور خانگی بالک گھر اُن والدین کے بچوں کے لئے قیمتی ادارے ہیں جو اپنے کمسن بچوں سے متعلق اپنے فطری واجبات کی بجا آوری نہیں کر سکتے یا قصداً نہیں کرتے اور یہ کیفیت بڑے شہروں کے متعلق خاص طور پر صحیح ہے لیکن جب یہ ادارے جسمانی اور اخلاقی تہذیب کی نسبت کرتے تدریس پر زور دیتے اور جب ان کا انتظام و اہتمام ایسے اشخاص کے ہاتھوں میں ہوتا ہے جو کمسن بچوں کی تربیت کے حقیقی اُصول سے بے بہرہ ہوتے ہیں تو ان (ادارے) کی قدر و قیمت زیادہ

اس حقیقت میں باقی رہ جاتی ہے کہ وہ بچّوں کو بدتر خرابی سے محفوظ رکھتے ہیں[1]۔

بڑی عمر کے بچّوں کی تعلیم سے گھر کا تعلق

خوش حال طبقوں کے بعض والدین طفل خانہ کا درجہ گذر جانے کے بعد بھی اپنے بچّوں کو خصوصاً اپنی لڑکیوں کو گھر ہی پر رکھنا پسند کرتے اور طفل خانہ کو کمرۂ مدرسہ میں بدل کر ایک اتالیق یا گورنس مقرر کرتے یا خود باری باری سے والدین اور مدرس کے فرائض انجام دیتے ہیں جب لڑکے یا لڑکی کو ایسی تعلیم دیجائے وہ بلاشبہ ایک محفوظ زندگی بسر کرتے ہیں اور چونکہ مدرس کو اپنے طالب علم کی خصوصیتوں کا ایک گہرا علم ہوتا ہے اس لئے اس کو ذرائع کو مقاصد کے عین مطابق بنانے کے مواقع حاصل ہوتے ہیں۔ لیکن تجربہ سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ اگر تدریسی مہارت کے ایک کافی درجہ کو تسلیم بھی کر لیا جائے تو اس قسم کے انتظامات شاذ ونادر ہی کامیاب ہوتے ہیں، جن لوگوں کو ایسی نوجوان عورتوں کے، جن کی پرورش گورنس کی نگرانی میں گھر ہی پر ہوئی ہو، ابہام، کام میں عدم صحت، محنت کی کمی، بے قاعدگی، عدم فرض شناسی اور فضول وقت گذاری کی عادتوں کا تجربہ ہوا ہے وہی اس چیز کا اندازہ لگا سکتے ہیں کہ لڑکیوں کے لئے مدارسی ضبط کی قدر وقیمت کتنی زیادہ ہوتی ہے۔ بلاشبہ استثنائی صورتیں بھی ہوسکتی ہیں لیکن عام طور پر کام کی عادتوں، کام کی قوت اور اپنے کام میں فرض شناسانہ کوشش کے معاملہ میں وفاشعار مدرسہ کی لڑکی اس لڑکی سے بہت زیادہ آگے ہوتی ہے جو مدرسی ضبط سے

---

[1] فرانس کے "اسے کول متریئل" ہمارے مدارس صبیان سے مقابلتہً بہتر ہیں کیونکہ ان میں باضابطہ تدریس اور ضبط پر زیادہ زور نہیں دیا جاتا۔ ملاحظہ ہو پانچ سے کم عمر بچوں کی حاضری مدارس سے متعلق مشاورتی کمیٹی کی رپورٹ ۱۹۰۸ء صفحات ۲۰۴ و ۲۰۵۔

مستفید نہیں ہوئی ہے[۱]، اور اگر متذکرہ صدر خرابیوں کو دفع بھی کر دیا جائے تو گھریلو تعلیم کے فوائد کے اخراجات بیحد زیادہ ہو جائیں گے۔" گھر پر رہنے والے نوجوان کی عقل ہمیشہ سادہ ہوتی ہے"—— اور اس کے علاوہ اس کی ہمدردیاں بھی محدود ہوتی ہیں فی الحقیقت کسی شخص کو اپنی نوع سے محبت کرنا سکھانے کے لئے خاندان کا اثر ایک ضروری مرحلہ ہے کیونکہ جو بے لوثی جبلت کی وجہ سے پیدا ہوتی ہے وہ اُس بے لوثی کی ایک ضروری تیاری ہے جس کو بعد میں حاصل کیا جاتا ہے لیکن اگر کسی بچہ کے نقطۂ نظر کو باغ کی باڑ تک محدود کر دیا جائے تو ہمدردانہ جبلتوں کی نشو ونما بالواسطہ طور پر رک جاتی ہے اور وہ فرقہ پسند ہو جاتا اور الگ تھلگ رہنا پسند کرتا ہے اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اس میں محض ایک دوسری قسم کی خود غرضی پیدا ہو جاتی ہے۔ مدرسہ کی سوسائٹی ایسے خطرات سے محفوظ رہنے کے لئے ایک ذریعہ مہیا کرتی ہے۔ ابتدائی بچپن کی بالکلیہ گھریلو زندگی اور اس وسیع تر زندگی کے درمیان، جس سے نوجوان کو اپنے والدین کا گھر چھوڑنے پر دوچار ہونا پڑتا ہے، مدرسہ ایک درمیانی مکان ہے۔

والدین اور مدرسین کا تعاون عمل۔ پس ہم یہ نتیجہ اخذ کرتے ہیں کہ اگر والدین گھر پر اپنے بچوں کی تدریس کا انتظام کرنے کے قابل اور اس کے لئے آمادہ بھی ہوں تو عام طور پر ان کا مدرسہ بھجوانا ہی بہتر ہے۔ گھر اور مدرسہ کے درمیان

---

[۱] مس پیار اسٹ ایم میسن، گھریلو تعلیم صفحہ ۲۱۴۔

ذمہ داری کی اس تقسیم کا ہرگز یہ منشا نہ لیا جائے کہ یہ دونوں بالکل علٰحدہ علٰحدہ ہیں بلاشبہ یہ صحیح ہے کہ مدرسہ (کم از کم غیر اقامتی مدرسہ) زیادہ تر تدریس کا اور ایک کم اہم درجہ تک سیرت کی تشکیل کا ذمہ دار ہوتا ہے برخلاف اس کے والدین زیادہ تر مخصوص اخلاقی ضبط کے اور ایک کم حد تک تدریس کے ذمہ دار ہوتے ہیں لیکن سمجھ دار والدین اور مدرس ایک دوسرے کے مقاصد کو سمجھنے اور ایک دوسرے کی مساعی کو تقویت پہنچانے کی کوشش کریں گے تاکہ بچہ کی تعلیم مجموعی حیثیت سے مکمل ہو۔ گھریلو زندگی اور مدرسی زندگی میں یکسانیت اور ہم آہنگی کی کمی سے بڑھکر کوئی اور چیز بچہ کے لئے مخرب اخلاق نہیں ہوتی. مدرس کو اپنی حد تک یہ سمجھنا چاہیئے کہ والدین کی دلی ہمدردی سے اس کے قریبی مقاصد کے حصول میں کس قدر زیادہ سہولت ہوتی ہے اور سمجھ دار والدین کو اپنی حد تک مدرسہ کی ناگزیر تحدیدوں کو سمجھنے کی کوشش کرنی چاہیئے اور اپنے اُس برتر علم کو، جو انھیں اپنے بچہ کی انفرادی صلاحیت اور اس کے مذاق کے متعلق حاصل ہے، استعمال کرکے اُس چیز کی سربراہی کرنی چاہیئے جو بہت کم مدرسے مہیا کر سکتے ہیں۔

دارالاقامتی مدارس دارالاقامتی مدارس کے نظام پر مختصراً غور کرنیکا لئے یہ ایک مناسب و موزون محل معلوم ہوتا ہے۔ یہ ایک ایسا نظام ہے جو درحقیقت گھر اور مدرسہ کے اعمال و وظایف کو ایک حد تک متحد کرنے کی کوشش کرتا ہے اگرچہ حقیقت حال یہ ہے کہ یہ ایک بالکل ناممکن چیز ہے کہ کسی بچہ کی تربیت کے لئے گھر کی جگہ مدرسہ موثر طور پر لے سکے اور کوئی بڑا مدرسہ تو یہ جگہ لے ہی نہیں سکتا

دارالاقامتی مدارس اور غیر اقامتی مدارس کی اضافی خوبیوں کا عام سوال ہرگز آسان اور سہل نہیں ہے۔ دارالاقامتی مدرسہ بچہ کو زیادہ مکمل طور پر مدرسین کے ہاتھ میں دیدیتا ہے جنھیں اسی وجہ سے مسلمہ قابلیت کے اشخاص ہونا چاہیئے۔ برخلاف اس کے غیر اقامتی مدرسہ میں ۱۸۹۵ء کے شاہی کمیشن کے الفاظ کے بموجب "گھر کی فضا اور سیرت والدین کے غالب اغراض اور ان کی امنگیں۔ نتیجہ کے بہت زیادہ قوی اور مستقل اجزا ہوتے ہیں" دارالاقامتی مدرسہ میں ذکور اور اناث کو عملاً بالکل علیحدہ علیحدہ رکھا جاتا ہے برخلاف اس کے جولڑکا غیر اقامتی مدرسہ میں تعلیم پاتا ہے وہ اپنے زنانی رشتہ داروں کے مہذب کن اثرات کے تحت ہوتا ہے۔ دارالاقامتی مدرسہ کی وجہ سے گھر سال کے تین چوتھائی حصہ میں بچہ کی موجودگی سے محروم ہوجاتا ہے۔ اس کے برخلاف غیر اقامتی مدرسہ بچہ کو اس قابل بناتا ہے کہ وہ ایک معنیٰ کے اعتبار سے اپنے والدین کو تعلیم دے جن پر "وہ ذمہ داریاں اور رکاوٹیں عاید ہوجاتی ہیں جو ایک زود فہم اور نکتہ بین لڑکے یا ایک حساس اور مشاہدہ کرنے والی لڑکی سے روزانہ ملتے جلتے رہنے سے پیدا ہوجاتی ہیں" دارالاقامتی مدرسہ میں غیر اقامتی مدرسہ کی نسبت کرتے رائے عامہ کا دباؤ، روایت کی قوت اور انفرادی طالب علم کا اثر بھلائی یا برائی کے لئے بہت زیادہ قوی ذرائع ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ "غیر اقامتی" مدرسہ اپنے پڑوس پر زیادہ راست اثر ڈالتا، اجتماعی مراتب کا لحاظ کم کرتا اور تمام لوگوں کے لئے زیادہ مشترک ہوتا ہے اور اپنی صحت مند زندگی کے لئے اس کو اس امر کی ضرورت ہوتی ہے کہ وہ تعلیم میں

زیادہ گہری اور زیادہ وسیع طور پر پھیلی ہوئی دلچسپی لے لیکن عام طور پر ان دونوں قسم کے مدرسوں کا پڑوس بہت مختلف ہوتا ہے۔ دارالاقامتی مدرسہ کا مناسب مقام دیہات یا دیہاتی شہر ہے لیکن غیر اقامتی مدرسہ کو اس کے اردگرد آبادی کی ضرورت ہوتی ہے اور اس لئے یہ واجبی طور پر ہمارے بڑے شہروں میں واقع ہے؎[1]"

دارالاقامتی مدرسہ نے انگلستان میں بعض شکلوں میں گہری اور مضبوط جڑیں پکڑلی ہیں اگرچہ یہ بر اعظم یورپ کے اور ممالک میں اور نہ برطانیہ کے دوسرے حصوں ہی میں نشو ونما پاتا ہے۔ لیکن یہ چیز پیش نظر رہے کہ انگلستان کے بڑے بڑے "پبلک" مدارس کے موقف کی توجیہہ دارالاقامتی مدارس اور غیر اقامتی مدارس کے کسی موازنہ کے ذریعہ نہیں بلکہ ایک تاریخی نوعیت کے امور کے ذریعہ ہوتی ہے۔ انیسویں صدی عیسوی کی ابتدا میں اگر انگلستان کو اپنے سارے تعلیمی نظام کی نظر ثانی کرنے اور اُس کو توسیع دینے کی ویسی شدید ضرورت ہوتی جیسی کہ جرمنی کو تھی تو وہ بھی غالباً ثانوی تعلیم میں غیر اقامتی مدرسہ کو پہلی جگہ دیتا اور دارالاقامتی مدرسہ کے موقف کو اس سے کم کر دیتا۔ لیکن تاریخ کے واقعات نے کچھ اور ہی پلٹا کھایا اور جب اصلاح کی تحریک نے انگریزی ثانوی تعلیم پر غور کیا تو اُس نے دارالاقامتی مدرسہ کو پہلی جگہ دے دی۔ شیروزبری میں بٹلر، اٹن میں ہاٹری اور رگبی میں آرنلڈ سرگروہ تھے۔ یہی وہ لوگ تھے جنہوں نے انگریزی ثانوی تعلیم کے

---

[1] ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ (۱۸۹۵ء) جلد اول صفحات ۱۳۸ و ۱۳۹ —

نصب العین کو اعلیٰ و ارفع کیا اور ان کی عرق ریزیوں نے ہماری ثانوی مدارس کی قدیم روایت کو ایک جدید اور زیادہ یقینی بنیاد پر قائم کیا[لہ] اور یہ امر بھی پیش نظر رہے کہ یہ بڑے "پبلک" مدرسے خوش حال اور امتیازی لوگوں کے بچوں کے لئے مخصوص ہیں اس وجہ سے وہ قابل ترین اشخاص کی خدمات حاصل کر سکتے اور ایسے والدین کی خاص ضروریات کے مطابق ہوتے ہیں جن کی اجتماعی عادتیں گھر کے باقاعدہ اور مستقل اثر کے لئے موزوں نہیں ہوتیں اور یہ کہ عام طور پر یہ خیال کیا جاتا ہے کہ ان کی قومی روایات نے انھیں ایک ایسی قوم کی حکمراں جماعتوں کی موثر تربیت گاہیں بنا دیا ہے جس کی قسمت میں محکوم قوموں پر حکومت کرنا لکھا ہے۔ مختصر یہ کہ ان مدارس کی مسلسل ترقی کے بالکل مخصوص اسباب ہیں اور اس سے یہ عام خیال ہرگز باطل نہیں ہوتا کہ اٹھارہ سال سے کم عمر کے بچّوں کے لئے بہترین انتظام یہ ہے کہ ایک اچھے گھر اور ایک اچھے مدرسہ کے اثرات کو متحد کیا جائے۔

جہاں کہیں دارالاقامتی ادارے کے قیام کا جواز واضح طور پر ثابت ہوگا وہاں یہی اُصول یعنی مقصد مطلوبہ کے حصول کے لئے گھر کی ناموزونیت کارفرما دکھائی دیگی مثلاً پڑوس میں کسی اچھے غیر اقامتی مدرسہ کی عدم موجودگی، والد کی گھر سے طویل غیر حاضری، بحالت مجبوری کسی نامناسب ضلع کی رہائش یا والدہ کی علالت متوسط معاش کے لوگوں کو

لہ۔ ایم۔ ٹی۔ سا ڈلر کی اسپیشل رپورٹس میں "پرشین ثانوی تعلیم کے مسائل" جلد سیوم صفحہ ۱۵۳۔

مجبور کر دیتے ہیں کہ وہ کسی خانگی دارالاقامتی مدرسہ سے استفادہ کریں اگرچہ ہمیں یہ یاد رکھنا چاہیئے کہ اس قسم کا سستا مدرسہ ضروری طور پر برا ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ کمسنی میں والدین کے سایہ کے اُٹھ جانے اور نتیجتہً گھر کے برخواست ہو جانے کی وجہ سے یتیم خانے قایم کیے گئے جو اچھے گھروں کے قریب ترین بدل ہیں جنھیں عملی خلق دوستی تجویز کر سکتی ہے۔ سب سے آخر میں اُن بدنصیب بچوں کے لئے بھی پناہ گاہوں کی ضرورت ہے جن کے گھر ان کے والدین کی اوباشانہ سیرت کی وجہ سے بربادی اور غلاظت کے مناظر ہوتے ہیں۔ ان ساری صورتوں میں دارالاقامتی ادارہ کا قیام جائز ہے کیونکہ یا تو کوئی گھر ہی نہیں ہے یا اگر ہے بھی تو وہ ایک صحت مند تربیت کی ضروریات کے لئے ناموزوں ہے لیکن یہ امر ظاہر ہے کہ ایسی صورتیں اُس قسم کی مستثنیات ہیں جو "کلیہ کو ثابت کرتی ہیں" بلاشبہ ایک اچھا دارالاقامتی مدرسہ ایک خراب گھر سے بہتر ہوتا ہے لیکن یہ ایک اچھے گھر کی جگہہ کبھی نہیں لے سکتا کیونکہ اس میں فطری محبت کے قوی بندھن کی کمی ہوتی ہے۔ اس کے اراکین کی تعداد اتنی زیادہ ہوتی ہے کہ اس کی وجہ سے ایک گھر انفرادی علم حاصل نہیں کیا جا سکتا اور مدرسین و والدین کے اثر کی کامل، اگرچہ عارضی، تفریق ایک اندرونی نزاع پیدا کر دیتی ہے جو بچّہ کی فلاح و بہبود کے لئے مشکل ہی سے مفید ہوتی ہے۔

ابتدائی اور ثانوی مدارس گھر اور مدرسہ کے باہمی تعلقات اور غیر اقامتی مدرسہ اور دارالاقامتی مدرسہ کی اضافی خوبیوں کے سوال کے متعلق اتنا بیان کافی ہے۔ اب ہم

مدارس کے تعلیمی وظائف واعمال کے لحاظ سے ان کی درجہ بندی کے مسئلہ کی طرف رجوع کرتے ہیں تفصیل کے لاانتہاہی اختلافات کے درمیان جو ہمارے جیسے ملک کے مدارس کا ایک ضروری خاصہ ہے جس میں تعلیمی امور کے متعلق باقاعدہ خیال اور عمل نے حال حال میں جنم لیا ہے ہمیں کم از کم ایک وسیع فرق نظر آتا ہے اور یہ ابتدائی اور ثانوی مدارس کا فرق ہے۔ لیکن جب ہم ان دونوں کی حدبندی کی کوشش کرتے ہیں یا بالفاظ دیگر ثانوی تعلیم کا ایک واضح تصور قایم کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو ہمارا کام بہت آسان اور سہل نہیں ہوتا ۱۸۹۵ء کے شاہی کمیشن کے اراکین یہ رپورٹ کرنے پر مجبور ہوگئے تھے کہ ثانوی تعلیم کی نوعیت" کا تصور جو ان کے گواہوں نے قایم کیا تھا وہ مختلف اور اکثر دفعہ مبہم تھا" اور یہ کہ" شہادت میں اسکی جو تعریفیں یا بیانات تھے وہ سرسری قسم کے تھے اور جو زیادہ تر گواہ کے تجربہ کی وجہ سے یا کسی خاص نقطہ پر زور دینے کی ضرورت کی وجہ سے دئے گئے تھے" جس ابہام کی یہاں شکایت کی جارہی ہے وہ غالباً ایک حد تک ناگزیر ہے۔ کیونکہ اگرچہ انتظامی اغراض کے لئے ایسے واضح امتیاز کا قائم کرنا جس کی تلاش کی جارہی ہے ضروری ہوگا لیکن اس چیز کی توقع کرنی عبث ہے کہ جب ہم ابتدائی اور ثانوی تعلیم پر علیحدہ علیحدہ غور کریں گے تو ان کی تعریفیں جو ممکن طور پر کیجا سکتی ہے انہیں مشکلات میں مبتلا نہیں کریگی[1]

[1] سنہ ۱۹۰۲ء کے قانون کے نفاذ کے بعد انگریزی مجلس تعلیمی کے مختلف قواعد کی جو مکمل

"درمیانی" کی اصطلاح بعض دفعہ ثانوی تعلیم کی تعریف وسیع طور پر اس طرح کی جاتی ہے کہ اس میں وہ سب چیزیں شامل ہیں جو ابتدائی مدرسہ اور جامعہ کے درمیان ہوتی ہیں اور اسی قسم کی تعریف کے مطابق "درمیانی" کی اصطلاح کو بعض دفعہ ثانوی مدارس کے لئے استعمال کیا جاتا ہے[1] لیکن ایسی تعریف کی محض ایک منفی نوعیت ہوتی ہے۔ اور اس لئے اگر ہم اس چیز کو جس کو یہ پہلے ہی فرض کر لیتی ہے تسلیم بھی کرلیں کہ ہمیں ابتدائی اور جامعاتی تعلیم کا مطلب ٹھیک ٹھیک معلوم ہے تب بھی ثانوی مدارس کے مقاصد کے کسی معین تصور سے ہم لاعلم ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ ایسے ثانوی مدارس کی تعداد، جن کے طلبا کا مطمح نظر عموماً جامعاتی تعلیم ہوتا ہے، نسبتاً کم ہے۔ ان مدارس کی ایک بڑی تعداد بہت کم طلبا کو جامعات میں بھجواتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ بہت ہی ابتدائی زمانہ کے ثانوی مدارس اعلیٰ اداروں کی تیاری کے مقام تھے لیکن اب زمانہ بدل گیا ہے اور ایسے بہت سے طلبا ثانوی تعلیم کے خواہش مند ہوتے ہیں جنھیں جامعاتی تعلیم پانے کا کوئی خیال نہیں ہوتا۔ اس لئے "درمیانی" کی اصطلاح ناموزوں ہے اور ہر حالت میں اس کے کوئی اثباتی معنیٰ نہیں ہیں۔

ابتدائی اور ثانوی مدارس میں فرق۔ اس امتیاز کو ایک ہی جملے میں ادا کرنے کی کوشش کرنے کے بجائے غالباً یہ بہتر ہوگا کہ ہم اوسط

نظر ثانی کی گئی اس میں ثانوی مدارس کے فرائض اور اعمال کی سرکاری طور پر تفصیل کی گئی ہے۔ ملاحظہ ہو قواعد برائے ثانوی مدارس۔ تمہیدی یادداشت۔

[1] مثلاً جیسا کہ ویلز کے مدارس ثانوی کے نظام میں ہے۔

ابتدائی مدرسہ کو جیسا کہ ہم اس کو جانتے ہیں اور ایسے اوسط مدرسہ کو جس کو کوئی شخص ثانوی مدرسہ کہنے سے انکار نہ کرے گا پیش نظر رکھیں اور ان کے درمیانی اہم اختلافات کو معلوم کریں۔

(۱) **طلبا کی عمر** سب سے زیادہ نمایاں فرق یہ ہے کہ ایک ثانوی مدرسہ کے طلبا کسی ابتدائی مدرسہ کے طلبا کی نسبت کرتے بڑی عمر تک تعلیم پاتے ہیں۔ ثانی الذکر میں بڑی سی بڑی عمر کی حد عام طور پر چودہ سال ہے لیکن اول الذکر میں مدرسی زندگی اس حد سے زیادہ سے زیادہ پانچ سال اور کم سے کم ایک یا دو سال طویل تر ہو سکتی ہے۔ جیسا کہ ہم پانچویں باب میں زیادہ تفصیلی طور پر پڑھیں گے چودہ سال یا تقریباً چودہ سال کی عمر میں طالب علم کی جسمانی عقلی اور اخلاقی فطرت میں عہد آفرین تغیرات ہوتے ہیں یہ تغیرات ایسے زبردست ہوتے ہیں کہ اگر ایک ایسے مدرس کو جو کسی ابتدائی مدرسہ کے کام کا تجربہ اور اسکی مہارت رکھتا ہو ایک ثانوی مدرسہ کے بالائی حصے میں بھیجد یا جائے تو وہ پریشان ہو جائے گا۔ پندرہ یا سولہ سال کی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کے لئے عموماً ایک ایسے انتظام کی ضرورت ہوتی ہے جو اس انتظام سے بہت مختلف ہوتا ہے جو ان کے گیارہ یا بارہ سال کی عمر کے بچے ہونے کی صورت میں موزوں تھا۔ اب ان کی سیرت نے زیادہ خود مختاری اور آزادی حاصل کر لی ہے، یہ نئے قسم کے اخلاقی پھندوں سے گھرے ہوتے ہیں، انھیں جداگانہ قسم کے محرکات مرغوب ہوتے ہیں، انھیں تحکمانہ ضبط کی ضرورت کم اور دوستانہ رہنمائی کی حاجت زیادہ ہوتی ہے اور یہ مدرسی زندگی کے معنی اور مقصد میں زیادہ مکمل

طور پر داخل ہوتے ہیں اور نہ کسی ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کے طلبا کا موقف وہی ہوتا ہے جو ایک ابتدائی مدرسہ کی بڑی جماعتوں کے طلبار کا ہوتا ہے کیونکہ بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی موجودگی کا چھوٹی عمر کے طلبا پر ایک قوی اضطراری اثر ہوتا ہے۔ جیسا کہ اس ملک کے بڑے بڑے مدارس میں ہوتا ہے جب بڑی عمر کے طلبا کو اندرونی انتظام کے متعلق بڑی بڑی ذمہ داریاں دیجاتی ہیں تو مذکور الصدر بیان خاص طور پر صحیح ہوتا ہے۔ لیکن ہر حالت میں چھوٹی جماعتوں کے طلباء کا نقطہ نظر کسی ابتدائی مدرسہ کے اسی عمر کے طلبا ء کے زاویہ نگاہ سے مختلف ہوتا ہے اور وہ محسوس کرتے ہیں کہ ان کا تعلق ایک مختلف قسم کے مدرسہ کی سوسائٹی سے ہے۔

(۲) نصاب ابتدائی اور ثانوی مدرسہ میں دوسرا فرق، جو پہلے اختلاف پر مبنی ہوتا ہے، نصاب کے سوال سے متعلق ہے لیکن حالیہ رائے کی تاریخ اور عمل کو پیش نظر رکھتے ہوئے اس سے زیادہ معین بیان کی جرأت کرنا ناممکن معلوم ہوتا ہے کہ کسی ثانوی مدرسہ کی تدریس کی نوعیت ایک ابتدائی مدرسہ کی تدریس کی نوعیت سے اعلیٰ تر ہوتی ہے[1]۔ اس میں شک نہیں کہ ایک زمانہ

---

[1] ویلز کی وسطانی تعلیم کے قانون میں جو ۱۸۸۹ء میں نافذ ہوا وسطانی تعلیم کی یہ تعریف کی گئی ہے کہ یہ تعلیم کا ایک ایسا نصاب ہے جو زیادہ تر پڑھنے لکھنے اور حساب کی ابتدائی تدریس ہی پر مشتمل نہیں ہوتا بلکہ اس میں لاطینی، یونانی، ولش اور انگریزی، السنۂ جدید، ریاضیات اور علوم طبعی کی تدریس بھی شامل ہوتی ہے۔

ایسا تھا جبکہ ہر اُس لڑکے کے لئے جو اس کے اخراجات برداشت کرسکتا تھا ایک ایسی عام یا وسیع تعلیم دینے کا ایک فرتوت یا مقررہ تصور جو زیادہ تر لاطینی زبان کے مطالعہ پر مبنی ہوتی اور جس کا تصور طالب علم کی آیندہ ظنی قسمت کا لحاظ کئے بغیر قایم کرلیا جاتا تھا، حدو دبندی کو زیادہ آسان کردیتا تھا لیکن جرمنی کے جیسے ملکوں میں بھی جہاں عام پرورش و پرداخت کا تصور زیادہ قوی ہے اب عام تعلیم کے متعدد اقسام کو تسلیم کیا جاتا ہے، ور امریکی ریاستوں میں عام شایستگی کے ضابطوں کی جگہ معین طور پر "انتخابی" مطالعہ کے دلیرانہ اختیارات نے لیلی ہے۔

ثانوی تعلیم اور فنی تدریس جدید ضروریات کے دباؤ کی وجہ سے اور ایک وسیع تعلیم کے نصاب کے کسی عام تصور کو ترک کردینے کی وجہ سے ثانوی اور حرفتی تدریس" میں امتیاز کرنا بیک وقت زیادہ دشوار اور زیادہ ضروری ہوگیا ہے ۱۸۹۵ء کے شاہی کمیشن کے اراکین نے بیان کیا ہے کہ "حرفتی تدریس کی کوئی ایسی تعریف ممکن نہیں ہے جس کی وجہ سے یہ ثانوی تعلیم کے تحت نہ آتی ہو اور نہ ثانوی تعلیم کی تعریف ہی اس طرح کیجا سکتی ہے کہ اس سے حرفتی تدریس ثانوی تعلیم ہو یعنے یہ اُس تعلیم کے بعد آتی ہے جو بچہ کے ذہن کو مبادیات سکھا کر اُبھارتی ہے اور ثانوی تعلیم حرفتی تدریس ہے یعنے یہ لڑکے کو سکھاتی ہے کہ وہ اُن اُصول کو جنھیں وہ سیکھ رہا ہے اس طرح منطبق کرے اور ان اُصول کو منطبق کرکے انھیں ایسا سیکھ جائے یا جن آلات سے اس کو واقف کرایا جارہا ہے

انھیں اس طرح استعمال کرے کہ وہ کسی چیز کو انجام دے سکے یا بنا سکے۔ کسی ادب یا سائنس کا ترجمہ کر سکے، ایک تصویر یا کتاب بنا سکے، پیکر سازی یا دستی فن انجام دے سکے، کسی جیوری کو دلائل سے یقین دلا سکے یا کسی مجلس کو لفاظی سے اپنا طرفدار بنا سکے، کسی مصنف کی کتاب کا ترجمہ کر سکے یا اس کی شرح لکھ سکے، اون رنگ سکے۔ کپڑا بن سکے، کوئی کل تجویز کر سکے یا بنا سکے، جہاز چلا سکے یا فوج کو کمان کر سکے اس لئے ثانوی تعلیم کی، جس میں حرفتی تدریس شامل ہے، اس طرح تعریف کی جا سکتی ہے کہ یہ ایک ایسی تعلیم ہے جو اُس خاص زندگی کو پیش نظر رکھکر دیجاتی ہے جو آئندہ بسر کرنی ہے اور اس کا صریحی مقصد یہ ہوتا ہے کہ یہ کسی شخص کو اس زندگی کے بسر کرنے کے قابل بنا دے[1]"

اس عبارت سے ثانوی تعلیم کے ایک ایسے تصور کے پیدا ہو جانے کے خطرہ کی توضیح ہوتی ہے جس میں نہ صرف ایک موزوں عام تعلیم کے قدیم تصور ہی کو ترک کر دیا گیا ہو بلکہ تعلیم کے ایک وسیع نصاب کے تصور کو بھی یہ قریب الوقوع اندیشہ لگا ہوا ہے کہ اس کو بھی بالکلیہ ترک کر دیا جائے گا۔ ہم کو جدید قسم کی ثانوی تعلیم کی تحریک میں، جس کی نوعیت اب بھی عام ہونی چاہیئے اور جو مجموعی حیثیت سے زندگی کے لئے تیار کرے، اور مخصوص (فنی) تدریس کی تحریک میں احتیاط سے امتیاز کرنا چاہیئے جو خاص خاص حرفتوں اور پیشوں کی ضروریات کے مدِنظر

---

[1] رپورٹ جلد اول، صفحہ ۱۳۶۔

دیجاتی ہے۔ کسی لڑکے کو اس کی آیندہ ظنی یا احتمالی قسمت کے لحاظ سے اس طرح تعلیم دینا کہ اس کی عام تعلیم پر قدیم درس گاہوں کی روایات کا رنگ نہیں بلکہ زندگی کے حقیقی واقعات کا رنگ چڑھ جائے ایک اور چیز ہے اور اس کو کسی معینہ پیشہ کے لئے تیاری کرنا ایک دوسری چیز ہے[1] اور جب ان دونوں قسم کی تیاریوں کی تعلیم ایک ہی چھت کے نیچے دی جاتی ہو تو اس امتیاز کا احتیاط سے معلوم رکھنا اور بھی زیادہ ضروری ہو جاتا ہے۔

(۳) طلبا کی آیندہ قسمت مدرسی زندگی کی طویل تر مدت اور نصاب کی اعلیٰ تر نوعیت میں اُس اختلاف کا ایک تیسرا نقطہ بھی مضمر ہے جو ثانوی اور ابتدائی مدارس میں پایا جاتا ہے اور وہ یہ ہے کہ اول الذکر کے طلبا کے لئے ایسے پیشے مقدر ہوتے ہیں جن میں زیادہ وسیع اور زیادہ گہرے علم کی اور اعلیٰ تر درجہ کی تربیت یافتہ ذہانت کی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اس خصوص میں ایک ابتدائی مدرسہ اور ایک کمتر درجہ کے ثانوی مدرسہ میں جو فرق ہوتا ہے وہ غالباً اُس فرق سے کچھ بڑا نہیں ہوتا جو ثانی الذکر مدرسہ اور اعلیٰ تر درجہ کے ثانوی مدرسہ میں پایا جاتا ہے۔ اور یہ بھی صحیح ہے کہ ایک ذہین لڑکا جسکی تعلیم ابتدائی درجہ ہی تک محدود رہی ہو زندگی کے ایسے شغول

---

[1] لندن کونٹی کونسل کی فنی تعلیم کی مجلس نے جو کمیٹی ۱۸۹۹ء میں مقرر کی تھی اسکی قیمتی رپورٹ میں تجارتی تعلیم ملاحظہ ہو۔

تک ترقی کر سکتا ہے جن سے ایک غبی لڑکا جس کے تعلیمی مواقع بہتر رہے ہوں محروم ہو جاتا ہے۔ لیکن یہ حقیقت اپنی جگہ قایم رہتی ہے کہ ایک ابتدائی مدرسہ کا مکمل نصاب، اپنی حدود کی حد تک، کسی بچہ کو زیادہ میکانیکی پیشوں ہی کے لئے تیار کرے گا اور ایک ثانوی مدرسہ کا نصاب اس کو ایسے پیشوں کے لئے تیار کریگا جنمیں زیادہ ذہانت، علم، جدت اور اُپج کی ضرورت ہوتی ہے۔

(۴) طلبا کے گھرانے اس کے علاوہ بحیثیت مجموعی ایک ثانوی مدرسہ کے طلبا کا ایسے گھرانوں سے تعلق ہوتا ہے جن میں معقول جسمانی نمو اور عقلی، جمالیاتی اور عملی دلچسپیوں کی تشکیل کے موافق مرام موقع حاصل ہوتے ہیں گھر کے اثرات کے متعلق اور مدرسہ کے مقاصد کو آگے بڑھانے کے لئے والدین کے فاعلی تعاون عمل کی ضرورت کے متعلق اوپر جو کچھ لکھا گیا اس کے بعد ان حقیقتوں کی اہمیت پر کچھ زیادہ لکھنے کی ضرورت نہیں اجتماعی مراتب کے امتیازات اور ان کے مطابق تعلیم کے مدارج میں اختلافات جو اس ملک میں پہلے پائے جاتے تھے اب وہ بہت کم ہو گئے ہیں۔ غریب اور غیر تعلیم یافتہ لوگوں کے لڑکے اور لڑکیاں اب ترقی پذیر تعداد میں ثانوی مدارس اور بالآخر جامعوں تک پہنچ جاتے ہیں لیکن غالباً یہ دیکھا جائیگا کہ ایسے بچّوں کے والدین، اگرچہ یہ عام مفہوم کے لحاظ سے تعلیم یافتہ نہیں ہوتے، عموماً ایک قوی عقل سلیم اور ایک اعلیٰ اخلاقی سیرت رکھتے اور حقیقتاً مزدور پیشہ جماعتوں کے منتخبہ اور بہترین لوگ ہوتے ہیں اور اس لئے مجموعی حیثیت سے ان کے

بچوں کی ثانوی مدارس میں شرکت سے (دہقانی لہجہ اور (ھ) کی آواز کے باوجود) غالباً اس کلیہ کی تکذیب نہیں ہوتی کہ ان مدارس کے طلبا گھر کے صحت مند اثرات کے تحت پرورش پاتے ہیں غالباً یہی اصلی سبب ہے جس کی وجہ سے ابتدائی مدرسہ کی بڑی جماعتوں اور ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کے، جس حد تک کہ محض عمر کا تعلق ہے، خلط ملط کو جائز تصور کیا جا سکتا ہے۔

(۵) جماعتوں کی تعداد سب سے آخر میں ہمیں یہ کہنا ہے کہ موجودہ حالات کے تحت ایک ثانوی مدرسہ کی جماعتوں کی تعداد طلبا کسی ابتدائی مدرسہ کی جماعتوں کی تعداد طلبا سے اوسطاً بہت کم ہوتی ہے یہ ایک مشتبہ امر ہے کہ اس خصوص میں جو اختلافات پائے جاتے ہیں اس کے متعلق مالی وجوہات کے سوا کسی اور اسباب کی بنا پر کس حد تک حجت کی جا سکتی ہے اگرچہ اس میں کوئی شبہ نہیں کہ یہ اختلافات حقیقتاً بہت بڑے ہوتے ہیں اور یہ کہ ابتدائی مدارس کی جماعتیں ناواجبی طور پر بڑی ہوتی ہیں اکثر دفعہ کم از کم ضمنی طور پر یہ رائے ظاہر کی جاتی ہے کہ کسی ابتدائی مدرسہ کی اکائی جماعت ہوتی اور ایک ثانوی مدرسہ کی اکائی انفرادی طالب علم ہوتی ہے۔ بالفاظ دیگر ابتدائی مدرسہ کے طلبا کی تعلیم بجا طور پر اجتماعی ہوتی ہے اور ثانوی طلبا کو انفرادی توجہ دیجانی چاہیئے لیکن ایک اصول کی حیثیت سے اس رائے کو برقرار رکھنا دشوار ہو جائیگا۔ فی الحقیقت اکثر دفعہ اس خیال کی بھی تائید کی جاتی ہے کہ "ایک ابتدائی مدرسہ کے مدرس کے پیش نظر وہ خوبیاں ہوتی ہیں جو ایک بڑی منظم جماعت سے متعلق ہوتی ہیں

—— نظم، توجہ، مدرس کی واضح رہنمائی، جماعت کا اصلاح پذیر تعاون عمل"، برخلاف اس کے "ثانوی مدارس کو تعداد طلبا کی کمی کی وجہ سے ان خوبیوں کی ضرورت کم اور دوسروں کی زیادہ ہوتی ہے کیونکہ اس کو اس بات کا زیادہ موقع حاصل ہوتا ہے کہ وہ اپنے طلبا کو رہنمائی کی نسبت کرتے تصحیح کے ذریعہ، ایضاح کی بہ نسبت ایما و اثر افرینی سے اور نسبتاً انفعالی توجہ کے بجائے خیال کی فاعلہ کوشش سے تحصیل علم پر آمادہ کرسکتا ہے"[1]

"اصلاح پذیر تعاون عمل" اور "نسبتاً انفعالی توجہ" کے جیسے مظاہر سے چشم پوشی کرنا، گویا کہ یہ ابتدائی مدرسہ کی تعلیم کے مستقل اور ناگزیر ملحقات ہیں، جدید تدریسیاتی خیال کی ساری اہمیت ہی کو نظر انداز کردینا ہے جو طالب علم کی خود فعلیت پر اصرار کرتا اور جس کو سرد مہرانہ رضامندی سے سخت نفرت ہے۔ ابتدائی مدرسوں اور ثانوی مدرسوں کے نچلے حصوں میں تعداد طلبا کے نمایاں اختلافات کو معقول وجوہات کی بنا پر جایز ثابت کرنا دشوار ہے اگرچہ بلاشبہ ثانوی مدارس کی اعلیٰ جماعتوں میں طلبا کی تعداد کم ہونی چاہیئے کیونکہ یہاں تحریری مشق کو واجبی طور پر زیادہ اہمیت دیجاتی ہے اور یہاں انفرادیت کا زیادہ پاس و لحاظ کیا جانا چاہیئے۔ بہرحال حقیقت حال یہ ہے کہ ابتدائی مدارس کی جماعتیں اکثر بہت بڑی ہوتی ہیں اور اس سے طریقہائے تدریس اور ضبط پر جو عملی اثرات مترتب ہوتے ہیں وہ اہم ہوتے ہیں

---

[1] ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ جلد اول صفحہ ۲۰۷۔

خلاصہ پس ثانوی تعلیم کے متعلق اپنے تصورات قائم کرنے کی کوشش کے دوران میں ہم نے دیکھ لیا کہ نمایاں اور واضح حقیقتیں یہ معلوم ہوتی ہیں کہ بعض والدین کو یہ خواہش ہوتی اور ان کے ہاں اس کے ذرایع موجود ہوتے ہیں یا انھیں ان ذرایع کی فراہمی کی قدرت ہوتی ہے کہ وہ اپنے بچوں کی تعلیم کو ابتدائی مدرسہ کی مدت کے ختم ہو جانے کے چند سال بعد تک جاری رکھ سکیں؛ یہ کہ جن بچوں کو ایسے اعلیٰ مواقع نصیب ہوتے ہیں وہ زیادہ وسیع علم اور زیادہ وسیع دلچسپیوں کے ساتھ دنیا میں قدم رکھتے ہیں، اور یہ کہ جن بچوں کی ایسی تعلیم ہوتی ہے وہ غالباً کسی اعلیٰ درسگاہ میں اپنی تعلیم ختم کر کے فطرتاً اُن پیشوں کو اختیار کرتے ہیں جن میں تربیت یافتہ ذہانت کو زیادہ اہمیت حاصل ہوتی ہے۔ ہم نے یہ بھی پڑھ لیا ہے کہ ثانوی تعلیم کی ان ضروری خصوصیات کے علاوہ دوسری عملاً اہم مگر کم ضروری حقیقتیں یہ ہیں کہ ثانوی مدارس کے طلبا مجموعی حیثیت سے ایسے گھرانوں کے اراکین ہوتے ہیں جہاں اچھی تنظیم یافتہ آسائش بلکہ تہذیب و شایستگی بھی میسر ہوتی ہے اور یہ کہ ثانوی مدرسہ کی چھوٹی جماعتوں کی وجہ سے طریقہائے تدریس اور ضبط کم میکانیکی ہوتے اور فاعلی خیال پر زیادہ منتج ہوتے ہیں۔

مدارس کی تنظیم متذکرہ صدر بیان کی روشنی میں اب ہم اُن مختلف اقسام کے مدرسوں کو بیان کریں گے جو دورِ حاضر کے اکثر متمدن ممالک میں پائے جاتے ہیں اگرچہ ان میں بے شمار جزئی اختلافات ہوتے ہیں۔

(۱) تحت ابتدائی درجہ میں اُن بچوں کی تربیت کا انتظام کیا جاتا ہے جن کی عمر چھ یا سات سال سے کم ہوتی ہے۔ ہمارے ملک میں اس درجہ کی نمایندگی خانگی بالک گھر، حالیہ مجوزہ ششو مدارس جو تین اور پانچ سال کے درمیان کی عمر کے بچوں کے لئے مخصوص ہیں اور مدارس کمنان کہتے ہیں جو ہماری ابتدائی تعلیم کے نظام کے ایک جز ہیں۔ فرانس میں اس کی نمایندگی " اے کول ماٹرنیل" کرتے ہیں۔ جرمنی میں چھ سال سے چھوٹی عمر کے بچوں کا سرکاری طور پر کوئی لحاظ نہیں کیا جاتا۔ برخلاف اس کے امریکی ریاستوں میں سرکاری بالک گھر کے کام نے بعض قابل ترین مدرسین اور مفکرین کی سنجیدہ توجہ کو عرصہ سے اپنی طرف مبذول رکھا ہے۔

(۲) پرایمری یعنے ابتدائی مدرسہ میں (اس ملک کا " ایلیمنٹری اسکول" جرمنی کا " فولک شولے" فرانس کا " اے کول پریمیر اے لی مان تیر" اور امریکہ کا " کامن اسکول") اُن بچوں کی تعلیم کا انتظام کیا جاتا ہے جو چھ یا سات سال اور تیرہ یا چودہ سال کے درمیان ہوتے ہیں۔ ابتدائی مدرسہ کا مکمل نصاب اس چیز کو پیش نظر رکھ کر بنایا گیا ہے کہ وہ عوام کی ضروریات کو پورا کرے جن کا تعلق غیر مہارت طلب پیشے کے مزدوروں سے ہوتا ہے۔ جیسا کہ ہم ابھی پڑھیں گے ابتدائی سے اعلیٰ مدرسہ کو جانے کے شرائط مختلف ممالک میں بہت مختلف ہیں طلبا کی عمر کے لحاظ سے سرکاری ایلیمنٹری مدرسہ کے مساوی ہمارے ہاں مختلف قسم کے خانگی تیاری کے مدارس ہیں جہاں اُن بچوں کو تعلیم دیجاتی ہے جن کے والدین اجتماعی وجوہ کی بنا پر یا نصاب تعلیم میں ایک سخت تر

تسلسل قایم رکھنے کی خاطر سرکاری ابتدائی مدرسہ سے استفادہ کرنا نہیں چاہتے۔ ثانوی مدارس کی ابتدیوں کی جماعتیں اور چھوٹی جماعتیں بھی یہی مقصد پورا کرتی ہیں۔

ہایر پرایمری اسکول یعنے اعلیٰ ابتدائی مدرسہ (انگلستان کا۔ ہایر ایلیمنٹری اسکول" فرانس کا "اے کول پریمیر و پیے ری یور" جرمنی کا "ہوہر ہیور گرشولے" لیکن جنمیں بہت زیادہ مشابہت نہیں ہوتی) کا مقصد ابتدائی مدرسوں کے بہت ہی ذہین طلبا کو اس تعلیم کا سلسلہ مہیا کرنا ہے جو ان مدارس میں دی جا چکی ہے۔ اور یہ تسلسل ابتدائی مدرسہ کی تعلیم کے مشابہ ہو اور اس کی نوعیت بھی عملی ہو۔ اعلیٰ ابتدائی مدرسہ کا نصاب ان لوگوں کی ضروریات کو پیش نظر رکھ کر مرتب کیا جاتا ہے جو مہارت طلب کاریگری اختیار کرنے والے ہوں یا کارخانوں میں کم اہم جائدادوں پر مامور ہونے والے ہوں۔

(۳) ثانوی مدرسہ اُن لڑکوں اور لڑکیوں کی تعلیم کا انتظام کرتا ہے جن کی عمر سولہ سال تک یا انیس سال تک ہوتی ہیں انگلستان کے مدارس ثانوی کے اقسام بہت مختلف ہیں اور دوسرے ممالک کے مدارس کے برعکس، جہاں ایک مرکزی اقتدار کئی سال تک کارفرما رہا ہے۔[1] اور جہاں معین حد و دبندی کے لئے حالات موافق ہیں، ان کے اقسام بتانا دشوار ہے بہرحال مدارس درجہ اول اور مدارس درجہ دوم کا عام امتیاز کافی نمایاں ہے۔ درجہ دوم کے مدارس وہ ہیں جن کے طلبا عموماً

---

[1] ملاحظہ ہو ساڈلر کی کتاب برٹش ثانوی تعلیم کے مسائل دفعہ ۱۳۔

سولہ یا سترہ سال کی عمر میں تعلیم سے فارغ ہو جاتے ہیں ان میں زیادہ تر اُن لوگوں کی تعلیم کا انتظام ہوتا ہے جو حرفتی اور تجارتی زندگی میں ذمہ دارانہ عہدے پُر کرنیوالے ہیں۔ ان میں جدید قسم کی تعلیم مہیا کی جاتی ہے اور ان کا سرکاری ایلیمنٹری مدارس سے گہرا تعلق ہوتا ہے۔ درجہ اول کے مدارس وہ ہیں جہاں طلبا اٹھارہ یا اُنیس سال کی عمر تک تعلیم پاتے اور اس کے بعد کسی جامعہ میں شریک ہوتے ہیں۔ اس سے ان کی غرض کسی نام نہاد اعلیٰ پیشہ یا سیول سروس کے کسی اعلیٰ شعبہ میں داخل ہونا یا پبلک زندگی میں کسی عہدہ پر یا تجارتی دنیا میں کوئی نمایاں موقف پر فایز ہونا ہوتی ہے۔ عملاً ان مدارس کی درجہ بندی کسی طرح آسان نہیں ہے۔ حقیقت یہ ہے کہ بعض بڑے غیر اقامتی مدارس کو اقسام اقسام کی تعلیم کا انتظام کرنا ہوتا ہے۔

(۴) مدرسہ تسلسلی کو جس کا افتتاح اس ملک میں ۱۹۱۸ء کے تعلیمی قانون کے ذریعہ ہوا، ایک جز وقتی یا چند ساعتی ثانوی مدرسہ تصور کیا جاسکتا ہے۔ اگر اس کا انتظام دانشمندی سے کیا جائے تو یہ عام شائستگی کے اُن عناصر کو، جن کا آغاز ابتدائی مدرسہ میں کیا گیا تھا، جاری رکھے گا اور طلبا کو صرف ایک وسیع معنوں میں آیندہ زندگی کے لئے تیار کریگا۔

ابتدائی مدارس سے ثانوی مدارس میں منتقلی

ہم نے اس وقت تک اس نہایت ہی اہم سوال کی تفصیل کو اُٹھا رکھا جو بچوں کی ابتدائی سے ثانوی مدرسہ میں منتقلی کے متعلق ہے۔ اس سوال پر غور کرنے سے پہلے آں بہت ہی مختلف انتظامات کا

معلوم کرنا آگاہی بخش ہوگا جو جرمنی اور امریکہ میں علی الترتیب رائج ہیں"۔ جرمنی میں ثانوی مدارس کی تنظیم اس طرح کی جاتی ہے کہ یہ معمولی ابتدائی مدارس سے تقریباً بے تعلق ہوتے ہیں اور ان کے نصاب میں کوئی مناسبت نہیں ہوتی اور ان میں اس طرح انتظام کیا جاتا ہے کہ ذہین لڑکے عموماً نو سال کی عمر میں ابتدائی مدرسہ سے فارغ ہو کر ثانوی مدرسہ میں اس کے بالکل مختلف نصاب کی ابتدائی ہوتے ہی شریک ہو جاتے ہیں"۔[۵] جرمنی نظام کی مقابلتہً سادگی، اس کے قوی مرکزی اقتدار، اس کے معین نصاب، اور اس کے سرکاری قواعد کی وجہ سے' جو مختلف قسم کے مدارس میں نافذ العمل ہیں' ابتدائی اور ثانوی مدارس میں ایک گہرے تعلق کا پیدا کرنا آسان ہو جائے گا اور لاطینی کی تعلیم کو بارہ سال کی عمر تک ملتوی رکھنے کی تحریک سے، اگر یہ عام ہو جائے، موجودہ کمزوریوں کے ازالہ میں بہت کچھ مدد ملیگی لیکن بحالت موجودہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے نظام عملاً دو بے تعلق چیزیں ہیں برخلاف اس کے امریکہ میں ثانوی مدارس کی ایک بڑی تعداد کی تنظیم "کامن" مدارس کے تاج اور معراج کمال کی حیثیت سے کی جاتی ہے۔ ثانی الذکر، جو ابتدائی اور گرامر گریڈس پر مشتمل ہوتے ہیں، بالراست مدارس فوقانیہ کی طرف رہنمائی کرتے ہیں۔ برطانیہ میں متذکرہ صدر ممالک کی انتہائی صورتوں کے درمیان ایک بین بین راستہ اختیار کرنے کا رجحان پایا جاتا ہے کیونکہ چودہ سال کی عمر تک سب کے لئے ایک ہی کامن

---

[۵] ایم۔ ٹی۔ساڈلر، خاص رپورٹوں میں، جلد یازدہم، ضمن ۲، صفحہ ۴۳۸

اسکول کی امریکی تجویز اس ملک میں بالکل ناممکن العمل ہوگی تاہم (اگر ہم اُن درجہ اول کے مدارس کو مستثنیٰ کردیں جن کی سربراہی مخصوص ذرائع سے ہوتی ہے) نصاب میں ایسی مناسبت پیدا کرنیکی کوششیں کیجارہی ہیں کہ بچہ جب وہ گیارہ یا بارہ سال کی عمر میں ابتدائی مدرسہ سے فارغ ہوکر ثانوی مدرسہ میں شریک ہو تو وہ کوئی غیر معمولی جھٹکے محسوس نہ کرے لیکن ایسی سہولتوں کے بہم پہنچانے میں دو خطرات سے محفوظ رہنا ضروری ہے۔ پہلا خطرہ محض معمولی ذہانت کے بچوں کو جن کے والدین جز معاش ہوتے ہیں، ثانوی تعلیم جاری رکھنے پر اُبھارنیکا ہے جبکہ اعلیٰ ابتدائی مدرسہ (ہایر پرایمری اُسکول) ان کی ضروریات کے لئے زیادہ موزون ہوسکتا ہے۔ اس سے ہمارا یہ مطلب نہیں ہے کہ تعلیم ضرورت سے زیادہ بھی ہوسکتی ہے۔ یہ کہا گیا ہے کہ جس طرح تجاذب ضرورت سے زیادہ نہیں ہوسکتا اسی طرح تعلیم بھی ضرورت سے زیادہ نہیں ہوسکتی۔ یہ ایک معنی کے اعتبار سے صحیح ہے لیکن اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی صحیح ہے کہ کسی مقررہ زمانہ میں جو تعلیم دیجاتی ہے اسکی مقدار کو مناسب طور پر تقسیم کیا جانا چاہیئے۔ اگر اجتماعی تعمیر ایسی ہوتی کہ ہر بچہ کو سولہ یا سترہ سال کی عمر تک ایک کل ساعتی مدرسہ میں رکھاجاسکتا تو یہ چشم ما روشن دل ما شاد والا معاملہ ہوتا لیکن موجودہ حالات کے تحت ایک معمولی قابلیت کا لڑکا جس کی مدرسی زندگی کو اس طرح طویل بنایا جاتا ہے اور جس کے والدین اس موقف میں نہیں ہوتے کہ وہ بعد میں اس کے لئے کچھ کرسکیں، ایک خوش نصیب لڑکا نہیں ہوتا۔ محولہ بالا خطرات کے منجملہ دوسرا خطرہ یہ ہے کہ ابتدائی مدرسہ سے

فارغ ہونے کے بعد ثانوی مدرسہ کی شرکت کو آسان بنانے کی فکر میں ہم ثانی الذکر کے تدریسی معیار میں ترمیم کر دیں اور شاید اس کو کمتر بھی کر دیں ثانوی مدرسہ کے مقاصد اس درجہ خود مختار اور آزاد ہیں کہ اس کے معیاروں کو خارجی امور کا لحاظ کئے بغیر معین کرنا اور برقرار رکھنا چاہئے

مدارس ذکور و اناث مدارس کی درجہ بندی کے ایک روایاتی طریقہ کا ہم نے اس وقت تک کوئی معین حوالہ نہیں دیا — وہ طریقہ جو جنس کے اختلاف پر مبنی ہے۔ اس ملک میں ابتدائی نظام تعلیم کے شعبہ جات کمناں ہیں یعنے سات سال کی عمر تک ہم نے لڑکے اور لڑکیوں کو ایک ساتھ تعلیم دی ہے لیکن اس عمر کے بعد ہم نے علحدہ مدارس کو ترجیح دی ہے سوائے زراعتی ضلعوں کے جہاں محض کفایت کی خاطر ذکور اور اناث کو ایک ساتھ تعلیم دی جاتی ہے جو لوگ اس مسئلہ میں بہت دلچسپی لے رہے ہیں ان کی توجہ کو فی الوقت دو سوالوں نے اپنی طرف مبذول کر رکھا ہے۔ پہلا سوال یہ ہے کہ ایا تقریباً تیرہ سال تک لڑکے اور لڑکیوں کی ایک ساتھ تعلیم کو جس کو اس وقت تک محض سہولت کی خاطر جائز رکھا جاتا ہے ایک اُصول کی حیثیت سے وسیع کیا جا سکتا ہے یا نہیں اور دوسرا سوال یہ ہے کہ ایا ثانوی تعلیم کی مدت کے آخری حصے میں لڑکے اور لڑکیوں کو کسی حالت میں بھی ایک ساتھ تعلیم دینا مناسب ہے یا نہیں۔ تعلیم باہم کے مخالفین لڑکے اور لڑکیوں کے بہت زیادہ میل ملاپ سے شعور جنس کے تہیج اور لڑکوں کے زن صفت اور لڑکیوں کے آوارہ گرد ہو جانے کے خطرہ پر، ان جنسوں کے جسمانی اور ذہنی اختلافات پر جو تعلیمی سلوک میں ضروری

اختلافات کرنے کی ضرورت کا اظہار کرتے ہیں اور اُن مشکلات پر زور دیتے ہیں جو مدارس پر مدرسین کی تعیناتی اور تقرر سے متعلق ہیں۔ جو لوگ تعلیم باہم کے حامی ہیں ان کا یہ جواب ہے کہ یہ ایک بالکل فطرتی طریقہ ہے اور ان جنسوں کے درمیان آسان تر اور زیادہ صحت مند تعلقات قائم کرنے کے لئے موزوں ہے، یہ کہ لڑکے اور لڑکیوں کے علیحدہ رکھنے سے جن اخلاقی خطرات کا اندیشہ لگا رہتا ہے ان کی نسبت کرتے تعلیم باہم کے اخلاقی خطرات مناسب احتیاطوں کے تحت بہت کم ہوتے ہیں، یہ کہ ضبط کا قیام آسان تر ہوتا، یہ کہ دونوں جنسوں کو اُن موانعات کی وجہ سے جنھیں وہ ایک دوسرے پر عاید کرتے ہیں فائدہ ہوتا ہے اور یہ کہ ذہنی ساخت اور جسمانی قوت کے اختلافات کی وجہ سے جو دشواریاں پیدا ہوتی ہیں ان میں بہت مبالغہ سے کام لیا گیا ہے لیکن ظاہر ہے کہ اس قسم کے سوال کا تصفیہ کرنے میں دلائل و براہین کی بذاتہ کوئی زیادہ اہمیت نہیں ہوتی اور نہ دوسرے ممالک کے تجربہ کو اس سوال کے موافق یا مخالف پہلو کے لئے ہم کوئی سنجیدہ دلیل تصور کر سکتے ہیں کیونکہ مختلف ممالک کے اجتماعی حالات میں بہت اختلاف ہوتا ہے۔ فی الوقت انگلستان اور ویلز میں تعلیم باہم سے متعلق جو دلچسپ اور با احتیاط تجربے کئے جا رہے ہیں ان کے نتایج کا ہمیں انتظار کرنا چاہیئے۔

حوالہ جات

ایک سابقہ نسل میں ایزک ٹیلر نے اپنی تصنیف (ہوم ایجوکیشن) (طبع پنجم ۱۸۵۱ء) میں گھریلو تعلیم اور گھر اور مدرسہ کے تعلق کی

نسبت لکھا ہے اور ہاریئیٹ مارٹینو نے بھی اپنی کتاب گھریلو
تعلیم ۱۸۴۸ئہ میں اسی موضوع پر اپنے خیالات کا اظہار کیا ہے
ثانی الذکر مجھے ہوشمندانہ خیالات سے پُر معلوم ہوتی ہے۔
جدید تر کتابوں میں مس سی، ایم مین کی تصنیف گھر کی تعلیم
قابل توجہ ہے اور "والدین کی انجمن قومی تعلیم" کی کتاب اور
اس کے رسالہ "منظر والدین" کا بھی یہی حال ہے مدارس نسواں
میں کھیل اور کام صفحات ۳۶۷ تا ۳۷۳ بھی ملاحظہ ہو۔

مدارس کے اقسام میں امتیاز کے عام سوال کے متعلق
ملاحظہ ہو جماعتی تدریس کے اُصول باب چہارم مصنفہ جے۔
جے۔ فنڈلے۔ ایم۔ ٹی ساڈلر کی تصنیف پرشین ثانوی تعلیم کے
مسائل اور خاص رپورٹوں میں موصوف کے مختلف دوسرے
مضامین ثانوی تعلیم پر شاہی کمیشن کی رپورٹ جلد اول خصوصاً
صفحات ۱۳۶ تا ۱۴۳۔ بارنٹ کی کتاب تدریس و تنظیم میں اے۔
ٹی۔ پولارڈ کا باب۔

لڑکے اور لڑکیوں کی تعلیم باہم کے متعلق ملاحظہ ہو
(تعلیم باہم یا مخلوط تعلیم) مرتبہ مس آلس وڈس۔

چوتھا باب
تعلیم اور حکومت

"حکومت کے وجود کی غرض و غایت کیا ہے؟ . . . میں اپنی حد تک یہ خیال کرتا ہوں کہ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جس کے متعلق ہم مناسب طور پر کہہ سکتے ہیں "ارسطو کی طرف رجوع کرو"! اس کی اہمیت کو گھٹانے والے کہتے ہیں کہ حکومت کا وجود محض حفاظت کی خاطر ہوتا ہے۔ ارسطو نے ہم سے کہا ہے کہ اس کی بنیاد حفاظت کی ضرورت پر قایم کی گئی تھی لیکن اس کا وجود حفاظت سے کچھ زیادہ ہی کے لئے ہے۔ انسانوں کی ایک کثیر تعداد کی زندگیوں اور ان کے کاموں میں اس منظم تعاون عمل کا مقصد جس کو ہم حکومت کہتے ہیں، نہ صرف مادی حفاظت ہی ہے بلکہ انسانی اور اجتماعی زندگی کا کمال بھی ہے"۔ سر ایف، پولک۔

حکومت کے حقیقی فرایض اور بالخصوص وہ مناسب تعلق جو حکومتی کام اور خانگی سعی و ہم کے درمیان ہوتا ہے ایک عرصہ تک سیاسی مضمون نگاروں کے مجادلہ اور مناظرہ کا ایک دلپسند موضوع رہا ہے۔

بلاشبہ اس کتاب میں اس موضوع کی ایک طویل تفصیل بے محل ہوگی لیکن بعض نقاط تعلیمات کے طالب علم کی توجہ کے قابل ہیں کیونکہ مدرسی نظاموں کے قیام اور ضبط کے متعلق دورِ حاضرہ کی متمدن حکومتوں نے جو معین طرزِ عمل اختیار کیا ہے اس پر ان نقاط سے روشنی پڑتی ہے۔

انفرادیت خود ہمارا ملک سیاسیات کے نظریہ کے مصنفین کی ایک طویل قطار پر نظر ڈال سکتا ہے جو جدید سیاسی نظریہ کے موجد ہابس سے نکلکر لاک، آڈم اسمتھ، بنتھم اور جے۔ ایس مِل کے ذریعہ ہربرٹ اسپنسر تک پہنچتی ہے۔ بعض امور کے نظر کرتے ان مصنفین میں قطبین کا فرق ہے لیکن ایک ضروری چیز کے متعلق ان کے اُصول میں اتفاق پایا جاتا ہے۔ سوسائٹی کی ابتدا کے متعلق ان کے بیانوں میں اور سوسائٹی اور اس کے اراکین کے درمیانی تعلق کی نسبت ان کے نظریوں میں بہت اختلاف پایا جاتا ہے لیکن یہ سب فرد کو ایک ابتدائی حقیقت کی حیثیت سے فرض کرنے پر متفق ہیں جس سے سوسائٹی کو کسی نہ کسی طرح اخذ کرنا ہے۔ ہابس نے ایک ابتدائی "اجتماعی معاہدہ" کے ایک غیر تاریخی اور عجیب تصور کو، جس کے ذریعہ ہر شخص نے سب کی حفاظت حاصل کرنے کے معاوضہ میں اپنے آپ کو سب کی خواہش کے حوالہ کردیا، اپنے اصول کی اساس بناکر یہ کہتا ہے کہ حکومت کرنے والی قوت کو کامل حکمرانی ملنی چاہیئے۔ لاک نے جس کا سیاسی نظریہ ۱۶۸۸ء کے انقلاب کی عملاً ایک معذرت ہے، ابتدائی معاہدہ کے تصور کی نظرثانی کی اور اس کی یہ حجت ہے کہ غیر متمدن لوگوں نے اپنے آپ کو بالکلیہ قوم کے حوالہ نہیں کردیا بلکہ صرف بعض معین اغراض کے لئے

اُنھوں نے قوم کو حکومتی اختیارات دیئے اور اس سے وہ یہ نتیجہ اخذ کرتے ہیں کہ معتدل دستوری حکومت ہی ایسی حکومت ہے جو قوانین قدرت کی رو سے جایز ہے۔ آڈھم اسمتھ نے ابتدائی اجتماعی معاہدہ کے مروجہ تصور کو قبول کیا لیکن فرانسیسی مفکرین کی طرح جن کے وہ زیر اثر تھا اس نے اسی تصور کو استعمال کر کے ایک ایسی چیز ثابت کی جو ہابس کی مستخرجہ نتیجہ کے بالکل خلاف تھی۔ وہ "فطری آزادی" کے اُصول پر مضبوطی کے ساتھ قایم رہا جس کو اُس زمانہ سے اُصول غیر مداخلت کے جملہ کے ذریعہ مختصراً ظاہر کیا جاتا ہے اور وہ اس کلیہ کے مستثنیات کو بادل نخواستہ قبول کرتا ہے۔ مثلاً وہ ایسی ابتدائی تعلیم کا حامی ہے جس کا انتظام حکومت کرتی ہے تا کہ تقسیم کار کے فرسودہ کن اثرات کو زایل کیا جائے لیکن اعلی تعلیم کے معاملہ میں حکومتی مداخلت سے اپنی ناراضی کو وہ بمشکل پوشیدہ رکھتا ہے۔ بنتھم کے سیاسی نظریہ کے مطابق سوسائٹی کسی اجتماعی معاہدہ کے ملایم افسانہ سے نہیں بلکہ اصول افادت سے مستخرج ہوئی ہے۔ حکومت کا وجود محض اس لئے ہے کہ وہ انفرادی شہری کو یہ حق دلا کر کہ وہ جو چاہے سو کرے بشرطیکہ اس کا یہ فعل دوسرں کے افراد کے مطابق ہو، اسکی آسائش اور اس کے سکھ کو ترقی دے۔ حکومت کے بنفسہٖ کوئی اخلاقی معنی نہیں ہیں اور متذکرہ صدر مقصد کے بغیر اس کا اپنے آپ کو حتی الامکان مٹا دینا ہی مناسب ہے۔ جے۔ ایس۔ مل نے اپنی تصانیف کے بعض فصیح ترین اور دلکش حصوں میں اسی موضوع کی توضیح کی۔ فرد ایک مقدس ہستی ہے اور اس کی آزادی میں حکومت کی مداخلت کی بہت ہی حاسدانہ نظر سے نگرانی کیجانی

چاہیئے۔ مل نے حکومت کے بعض ضروری فرائض تسلیم کئے ہیں مثلاً وہ فرائض جو محاصل اندازی، عدالت اور کوتوالی سے متعلق ہیں۔ اس کے مابقی فرائض اختیاری ہیں اور ان کے متعلق غیر مداخلت کے کلیہ کی پابندی کی جانی چاہیئے۔ اس اصول کی ہر خلاف ورزی، تاوقتیکہ یہ کسی مفادِ عظیم کے لئے ناگزیر ہو، ایک خاص خرابی ہے کیونکہ یہ انفرادیت میں مداخلت کرتی اور حکومت کی قوت اور اس کے اثر کو اس کے مشاغل اور اس کی ذمہ داریوں کو بڑھاتی ہے اس کے علاوہ اس میں خانگی مہم کی قوی شخصی دلچسپی کی کمی ہوتی ہے اور اس کی وجہ سے عملی امور کے لئے لوگوں کی تربیت خاطر خواہ نہیں ہوتی۔ لیکن اس نے اس کلیہ کے مستثنیات کی ایک طویل فہرست بنائی ہے اور ان میں تعلیم کو ایک نمایاں جگہ حاصل ہے۔ وہ کہتا ہے کہ مصلحت کی بناء پر حکومت کی مداخلت اس خصوص میں ضروری ہے کیونکہ صارف میں اتنی صلاحیت نہیں ہے کہ وہ اس چیز کو پرکھ سکے۔ اس لئے مدارس اور کلیات کا انتظام حکومت کو کرنا چاہیئے اور ابتدائی تعلیم جبری یا لازمی ہونی چاہیئے لیکن حکومت کو اس کا اجارہ نہ لینا اور خانگی تدریس کی حوصلہ شکنی نہ کرنی چاہیئے۔ جس طرح مل کے موقف کو اس کے زمانہ کی عمومی تحریک سے منسوب کیا جاتا ہے اسی طرح اسپنسر کا موقف سائنس کی جدید ترقیوں سے تعلق رکھتا ہے۔ اسپنسر کے مطابق ترقی کا راز کشمکش حیات میں مضمر ہے۔ اگر کوئی جانور یا نباتات اُن اوصاف کو اپنے آپ میں پیدا کرنے میں ناکام رہے جو اس کو اس کشمکش کا مقابلہ کرنے کے قابل بناتے ہیں تو وہ مر جاتا ہے اور یہی حشر سوسائٹی کے کسی رکن کا بھی ہونا چاہیئے۔ مدبرین کا کام محض اُس

تنظیم کو برقرار رکھنا ہے جو ایک باقاعدہ کشمکش کے لئے ضروری ہے۔ اس کی مداخلت صرف اسی حد تک ہونی چاہیئے کہ متحاربین میں کوئی ناانصافی نہ ہونی چاہیئے۔ اس لئے اسپنسر کمزور لوگوں کو سہارنے کے لئے قوی لوگوں پر بار ڈالنے کے طریق عمل پر اعتراض کرتا اور اس ساری تحریک کو ناپسندیدگی کی نظر سے دیکھتا ہے جو جبری قانون کے ذریعہ اجتماعی حالات مثلاً کارخانوں میں کام، صحت، کتب خانہ جات مدارس وغیرہ کو بہتر بنانے سے متعلق ہے مختصر یہ کہ لاک سے لیکر اسپنسر تک انگریز سیاسی مفکرین میں حکومتی مداخلت پر، جو نہایت ہی ضروری حدود سے متجاوز ہو جائے، بھروسہ نہ کرنے کا ایک قوی رجحان رہا ہے اگرچہ ان حدود کی وسعت کے متعلق آراء میں بہت کچھ اختلاف ہے۔

اجتماعیت لیکن خوش قسمتی سے یہ قصہ یہیں نہیں ختم ہوتا کیونکہ اگرچہ آڈم اسمتھ اور اس کے پیروؤں نے اس ملک میں سیاسی خیال پر ایک قوی اثر ڈالا ہے لیکن حکومتی مداخلت کے متعلق انھوں نے جو مخالفت کی ہے اس کا جواب بھی دیا گیا ہے۔ مثلاً جب میتھو آرنلڈ اعلیٰ تعلیم سے متعلق حکومت کی ذمہ داری کو اپنے اہل ملک پر خلوص سے جتا رہا تھا تو وہ ایڈمنڈ برک کے اس شریفانہ اعتراض کا نہایت ہی موثر طریقہ سے حوالہ دے سکا کہ کسی حکومت کے شہری، کسی سوسائٹی کے ارکین فی الحقیقت ایک شراکت یا حصہ داری ہے ــــ "سارے سائنس، سارے فن، ہر نیکی اور سارے کمال میں شراکت"۔ کارلائیل اور رسکن نے بھی اصولِ غیر مداخلت کے عقیدہ کی قوت سے مذمت کی ہے۔ اس کے علاوہ حال حال میں اس چیز کو بہت ہی عملی طور پر تسلیم

کرلیا گیا ہے کہ حکومت کا کام نہ صرف افراد کو ایک دوسرے کے حقوق میں مداخلت کرنے ہی سے روکنا ہے بلکہ اس کے دوسرے اور فرائض بھی ہیں، یہ کہ فی الواقعی حکومت کا حقیقی فرض یہ ہے کہ وہ مثبت اور منفی دونوں ذرایع سے فرد کو بڑے سے بڑا اور بہتر سے بہتر بنائے یا (اور یہ ایک اہم فرق ہے) اس کی مدد کرے کہ وہ خود کو بڑے سے بڑا اور بہتر سے بہتر بنائے۔ غیر محدود مقابلہ کے اصول کو ترک کردیا گیا ہے اور تعاون عمل کے اصول کو اس کے ضروری نتیجہ یعنے افراد کی روک تھام کے ساتھ اول الذکر اصول کے بجائے قبول کرلیا گیا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ اس اُصول پر کہیں کہیں شخصی ذمہ داری کے احساس کے کمزور ہوجانے کا خطرہ موجود ہے اور اس امر میں بھی کوئی شبہ نہیں کہ حکومت کی نگرانی کرنی بھی ضروری ہے کیونکہ وہ ایسے کام اپنے ذمہ لے سکتی ہے جنھیں وہ سمجھ سکتی اور نہ عمدگی سے انجام دیسکتی ہے۔ جیسا کہ سرجے۔ ایف۔ اسٹیفن نے کہا ہے حکومتی مداخلت کے نقایص ثابت کرنا اتنا ہی غیر ضروری ہے جتنا کہ عمل جراحی کے برے اثرات کا ظاہر کرنا ہے۔ تاہم یہ وسیع اُصول قایم و برقرار رہتا ہے کہ حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ سارے عملی اور ہونہار ذرائع استعمال کرکے اپنے شہریوں کو زندگی کی ایک اعلیٰ تر سطح تک پہنچاوے اس لئے ہم دیکھتے ہیں کہ دور حاضرہ کی ایک متمدن حکومت قوی مدافعت، دوسری حکومتوں کے ساتھ اپنے تعلقات کے انتظام، جرایم کے انسداد اور عدل گستری ہی کے مہیا کرنے پر اکتفا نہیں کرتی بلکہ وہ بعض اہم ذرایع پر جنھیں ان کی اہمیت کی وجہ سے افراد کے ذمہ نہیں

کیا جا سکتا مثلاً عام شاہراہیں اور ڈاک کا نظام، اپنا قبضہ و تصرف قایم رکھ کر دولت کی افزایش میں مدد دیتی ہے وہ اپنے محاصل میں مدارج قایم کر کے اور دوسروں کے پیسہ سے اپنے غریب ترین شہریوں کی تکلیف کو رفع کر کے دولت کی انصافانہ تقسیم میں مدد دیتی ہے۔ وہ صفائی کے موثر قوانین نافذ کر کے اور غذا کی آمیزش کو قابل تعزیر قرار دیکر لوگوں کی صحت کی حفاظت کرتی ہے۔ وہ عام کتب خانے مہیا کر کے، تصویر گھر قایم کر کے اور بعض صورتوں میں درجہ اعلیٰ کے ڈرامائی اور موسیقی تماشوں کو مالی امداد دیکر ذہنی شایستگی کو ترقی دیتی ہے اور ہمارے موجودہ سوال کے متعلق وہ اپنے شہریوں کی تعلیم میں سہولت بہم پہنچاتی اور ابتدائی تعلیم کو جبری یا لازمی اور مفت کر دیتی ہے۔ مختصر یہ کہ غیر محدود مقابلہ کے اُصول کو، جس کے معنی قوی کی فتح اور کمزور کی موت ہے، قطعاً ترک کر دیا گیا ہے اور فرد کی اخلاقی حالت کی سنوار میں مدد دینے کے حکومتی اختیار کو پوری پوری طرح تسلیم کر لیا گیا ہے۔ اسپنسر نے سوسائٹی کا جو تصور ایک عضویہ کی حیثیت سے قایم کیا تھا اور جس کی وضاحت کی اس نے اس قدر کوشش کی تھی اسی تصور کی وجہ سے لوگوں نے سوچنا شروع کیا کہ جس قدر سوسائٹی کسی فرد کا تعین کرتی ہے اسی قدر فرد بھی سوسائٹی کا تعین کرتا ہے۔ انفرادی موقف پر اسی کے قوی ترین حامی کے ہتھیار خانہ کے ایک ہتھیار کے ذریعہ کامیابی کے ساتھ حملہ کیا گیا ہے۔

تعلیم میں حکومتی مداخلت کی ترقی ان عام بحثوں سے نیچے اُتر کر اور اس مخصوص سوال کی طرف رجوع

کر کے جواب ہمارے روبرو ہے ہم دیکھتے ہیں کہ اُن دوسرے مفید اثرات کی طرح جو کسی متمدن قوم میں عمل کرتے ہوتے ہیں تعلیم کی سربراہی بھی تینوں ذرایع سے یا ان میں سے کسی ایک ذریعہ کی مدد سے کی جا سکتی ہے۔ اولاً غیر جبری کوشش کے ذریعہ جو منفعت کی خاطر کی گئی ہو ثانیاً غیر جبری کوشش کے ذریعہ جو خلق دوستانہ یا مذہبی محرکات کا نتیجہ ہوتی ہے ثانیاً حکومت کی وساطت سے۔ تاریخی ترتیب کے لحاظ سے بلاشبہ غیر جبری کوشش حکومتی وساطت سے قبل واقع ہوئی ہے لیکن حکومتی مداخلت کی رفتار مختلف ممالک میں بہت مختلف رہی ہے۔ ازمنہ وسطیٰ میں جتنے بھی مدارس اُس وقت موجود تھے وہ گرجہ کی کفالت پر بھروسہ کرتے تھے جو مدرسین مہیا کرتا، اخراجات برداشت کرتا اور تعلیم کے مقاصد اور نصب العین کا تعین کرتا تھا۔

جرمنی جرمنی میں حکومتی مداخلت کی ابتدا اصلاح مذہب کے زمانہ سے ہوئی اور سولہویں صدی عیسوی کے دوسرے نصف حصے میں دو ترقی پذیر ریاستوں ورٹمبرگ اور سکسینی نے مکمل تعلیمی نظاموں کو منظم کیا اگرچہ مدارس کا ایک گہرا تعلق گرجہ سے باقی رہا۔ اس کے بعد کی صدی میں جنگ سی سالہ نے گھڑی کو پیچھے کر دیا لیکن اٹھارہویں صدی عیسوی میں پروٹسٹنٹ ریاستوں میں بتدریج موثر ضبط اور نگرانی کا انتظام کیا گیا۔ ورٹمبرگ اور سکسینی نے اپنے سابقہ نظاموں کی تجدید کی اور ہانوور میں جو جارج دوم کے زیر حکومت تھا اور پرشیا میں جو فریڈرک اعظم کے زیر نگیں تھا، مماثل انتظامات کئے گئے ۱۷۶۳ء میں

نپولین نے پرشیا کو شکست فاش دی اور تاریخ کا ہر طالب علم اس حقیقت سے واقف ہے کہ اس کی کھوئی ہوئی قسمت کے دوبارہ حاصل کرنے میں اس کے تعلیمی نظام کی تعمیر و تنظیم جدید نے کس قدر بڑا حصہ لیا ہے۔

فرانس دوسرے کیتھولک ممالک کی طرح فرانس میں بھی حکومتی مداخلت کا آغاز بہت دیر سے ہوا۔ انقلاب سے قبل تک ابتدائی تدریس کا عملاً کوئی وجود ہی نہ تھا اور ثانوی مدارس کے متعلق حکومت اور گرجہ میں نزاع بپا رہتی تھی لیکن انقلاب نے اشیا کی قدیم ترتیب کو تہ و بالا کر کے تدریس کا ایک سخت مرکزی نظام قایم کیا۔

اسکاٹلنڈ جرمنی کی طرح اسکاٹلنڈ میں بھی تعلیم کی قومی تنظیم کا آغاز اصلاح مذہب کے زمانہ سے ہوا۔ لوتھر نے جرمنی کے لئے جو کچھ کیا وہی جان ناکس نے اسکاٹلنڈ کے لئے کیا۔

انگلستان انگلستان کے مدارس پر اصلاح مذہب کا فوری اثر بہت ہی مختلف ہوا اور اس اختلاف کی وجہ بلاشبہ اس حقیقت میں پائی جاتی ہے کہ اگر اس ملک میں اصلاح کی تحریک کا آغاز اوپر سے ہوا تو اسکاٹلنڈ میں اس کی ابتدا نیچے سے ہوئی کیونکہ اسکاچ مصلحین کو عوام الناس کی ضرورتوں کا خیال سب سے زیادہ تھا۔ قدیم مذہبی بنیادوں کے انسداد کی وجہ سے اور دوسری ترقی پذیر ریاستوں نے مدارس کا جو قومی نظام قایم کیا تھا اس کی تقلید کرنے میں انگریز مدبرین اور مصلحین نے جو غفلت برتی اس کے باعث انگریزی تعلیم پہلی کی سطح سے بھی نیچے گر گئی۔ متوسط طبقوں کو تعلیم کی سربراہی ایک غیر تشفی بخش طور پر موہوبہ گرامر اسکولوں کے

ذریعہ کی جاتی تھی جن میں بعض قدیم اور بعض جدید تھے۔ غربا کے طبقے کے لئے تعلیم کا کوئی انتظام ہی نہ تھا۔ اٹھارہویں صدی عیسوی میں غیر جبری یا خود اختیاری کوشش نے مذہبی خیراتی مدارس اور ویلز کے گشتی مدارس کی سی شکل اختیار کی۔ انیسویں صدی عیسوی کا ربع اول تعلیمی انجمنوں کا عہد تھا جن میں سب سے زیادہ سربرآوردہ برٹش اینڈ فارین اسکول سوسائٹی اور نانشنل سوسائٹی تھیں۔ ۱۸۳۳ء میں حکومتی مداخلت کی جانب پہلا قدم حقیقی طور پر بڑھا گیا جبکہ پارلیمان نے پہلی دفعہ تعلیمی اغراض کے لئے امداد منظور کی اور اس کے چھ سال بعد ایک مرکزی حکومت، جو اگرچہ ابتدائی تعلیم ہی تک محدود تھی، قایم کی گئی۔ اس سرسری خلاصہ میں ہم اس ملک میں حکومتی مداخلت کی ترقی کا تفصیلی ذکر نہیں کر سکتے۔ اتنا کہہ دینا کافی ہے کہ یہ مرکزی حکومت خود اختیاری انجمنوں کے ساتھ سختی سے تعاون عمل کرتی تھی جنھوں نے گرجوں کے جوش کے ذریعہ اپنی تعداد اور اپنے اثر کو بڑھا لیا تھا اور یہ کہ ۱۸۷۰ء کے مشہور قانون نے، جس کی رو سے ابتدائی تعلیم جبری یا لازمی ہو گئی، حکومت اور خود اختیاری انجمنوں کے درمیان تعاون عمل کے اصول کی دوبارہ توثیق کی اور اول الذکر کے عمل کو ثانی الذکر کی امداد و اعانت کے محدود کر دیا۔ مدرسی مجالس انتظامی کے قیام کا تمام اثر یہ ہوا کہ حکومت کی خاص اقتداری تعلیم بہت وسیع ہو گئی اگرچہ اصول خود اختیاری میں، جس حد تک کہ وہ مذہبی مجالس کی مصروفیت کا نتیجہ ہوتا تھا، کوئی کمی واقع نہیں ہوئی اس لئے جب ۱۹۰۲ء میں پارلیمان تعلیم کے مسئلہ پر غور کرنے بیٹھی تو ابتدائی تعلیم کا ایک مکمل نظام نافذ العمل تھا اور صرف نام نہاد خود اختیاری

مدارس کی کارکردگی کی سطح کو بلند تر کرنے کا کام باقی رہ گیا تھا۔ اس وقت تک حکومت نے ثانوی تعلیم کو ہاتھ نہیں لگایا تھا سوائے اس کے کہ اس نے ضمناً چارٹی کمیشن کے اختیارات دیے تھے، شعبہ سائنس اور فن کے ذریعہ امداد منظور کی تھی، مدرسی مجالس کو اعلیٰ درجہ کے ابتدائی مدارس قایم کرنے کی اجازت دی تھی (جو فی الحقیقت ان کے دشوار تر نصاب کے لحاظ سے مدارس ثانوی تھے) اور کونٹی کونسلوں یعنے مجالس ضلع کی ہمت افزائی کی تھی کہ وہ فنی مدارس قایم کریں۔ ۱۸۸۹ء کے ایک قانون کی روسے ویلز میں ثانوی تعلیم کا ایک نظام قائم کیا گیا تھا لیکن ۱۹۰۲ء میں انگریزی ثانوی تعلیم پر ایک وسیع نقطہ نظر سے غور کیا گیا۔ اسی سوال کے متعلق پرشیا کا اعلیٰ ترین علم اور اس کی بہترین قابلیت غور و فکر کرنے کے تقریباً ایک صدی بعد — میتھو آرنلڈ کے جیسے وفا شعار ناصحوں کی کمی نہ تھی لیکن بیسویں صدی کے آغاز تک ان کی آواز صدا بصحرا ثابت ہوئی جبکہ آخر کار تجارتی رقابتوں نے انگریز مدبرین کو اس مسئلہ کی طرف متوجہ ہونے پر مجبور کر دیا۔

تعلیم میں خود اختیاری کوشش کا مقام۔ ہم نے اپنے اغراض و مقاصد کا لحاظ کرتے اس امر کی کافی توضیح کر دی ہے کہ کس طرح تعلیم میں حکومت نے بتدریج خود اختیاری کوشش کی جگہ لیلی۔ کاہل انگلستان تک میں اب اس بات کو عرصہ سے تسلیم کیا جا رہا ہے کہ خلق دوستانہ یا ہمدردانہ محرکات، خواہ یہ مذہبی جوش سے حملہ ہی کیوں نہ ہو، عوام الناس کو جہالت اور ناقص تربیت کی برائیوں سے

نجات دلانے کے لئے نا کافی ہیں اور اس لئے ابتدائی تعلیم کا تنظیم ایک تکمیل یافتہ حقیقت ہوگئی ہے۔ ثانوی تعلیم میں طویل تاخیر کے منجملہ اور اہم اسباب کے ایک سبب یہ ہے کہ ابتدائی اور ثانوی تعلیم کے درمیانی فرق کو غلطی سے یا کم از کم ایک غیر موزوں طریقہ سے اجتماعی طبقات کے درمیانی امتیاز کے مماثل کر دیا گیا تھا۔ ابتدائی تعلیم کے متعلق یہ خیال کیا جاتا تھا کہ یہ غربا کے لئے ہے جو تعلیم کے اخراجات برداشت نہیں کر سکتے اور ثانوی تعلیم کی نسبت یہ خیال کیا جاتا تھا کہ یہ "متوسط طبقوں" کے لئے ہے جو اس کے اخراجات برداشت کر سکتے ہیں اس لئے یہ خیال کیا گیا کہ ثانی الذکر کو جزاً خانگی اداروں پر جنھیں منفعت کی غرض سے معمولی کاروباری طریقہ سے چلایا جاتا ہے، اور جزاً اُس امداد پر چھوڑ دیا جائے جو عطیوں کی صورت میں ملتی تھی" لیکن جدید نقطہ نظر یہ ہے کہ حکومت کا یہ کام ہے کہ وہ تعلیم کے قومی نظام میں عقلی موقع کے راستے نیچے سے اوپر تک کھلے رکھے تاکہ اس کو وہ ممکنہ فائدہ حاصل ہو جو کسی قوم کو اپنے قابل ترین افراد کے، خواہ انھوں نے کیسے ہی غریب گھرانہ میں جنم کیوں نہ لیا ہو، بہترین بتانے سے حاصل ہوتا ہے۔ جن لوگوں کا یہ نقطہ نظر ہے وہ ثانوی تعلیم کی مدد کرنے سے حکومت کے انکار کر دینے پر قانع نہیں رہ سکتے کیونکہ یہ اس امداد کو ثانوی مدارس کی توسیع اور اصلاح کا جزاً ایک ضروری نتیجہ تصور کرتے ہیں اور اس لئے یہ اس کے لئے حکومتی نگرانی اور حکومتی امداد کا مطالبہ کرتے ہیں اس طرح ایک قسم کے تجاذب شعری کے ذریعہ حکومتی مداخلت کا تصور ابتدائی تعلیم کی سطح سے، جہاں تک آڈم اسمتھ اس کو

محدود کر دینا چاہتا تھا، تدریس کے اعلیٰ مدارج یعنے ثانوی اور جامعاتی پر پہنچ جاتا ہے"[1] اسی کے ساتھ ساتھ ہمیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیے کہ اعلیٰ تعلیم میں حکومتی مداخلت مدارس مملوکہ اور خانگی مدارس کے وجود کی کسی طرح بھی مخالف نہیں ہے بشرطیکہ ایسے مدارس اپنے اچھے ہونے کا ثبوت دیں خانگی مدارس کے متعلق جو طرز عمل اختیار کیا جانا چاہیے اس کے متعلق مصلحین کی آرا میں بڑا اختلاف پایا جاتا ہے لیکن ۱۸۹۵ء کے ثانوی تعلیم کے کمیشن کی رائے غالباً اکثر لوگوں کو یہ یقین دلا سکیگی کہ حکومت کو ایک محدود نگرانی کے خاکہ پر قانع رہنا چاہیے جو" خانگی کوشش کو ابھاریگی اور اس کی رہنمائی کرے گی اور جو والدین کو کارکردگی کا کافی اطمینان دلا سکیگی بشرطیکہ اس (نگرانی) کو دانشمندی سے استعمال کیا گیا ہو" لیکن جو "کسی آدمی کی آزادی کو کم کرے گی اور نہ سرکاری مدارس کو اجارہ دلوادیگی جس سے حقیقی ترقی معرض خطر میں آجا سکتی ہے"[2] حکومت کو افسوس کے ساتھ عدم کارگذار خانگی مدارس کو ایسے والدین کو جو تعلیمی امور سے زیادہ واقف نہیں ہوتے یا جو آرام پسند ہوتے ہیں، دھوکہ دینے سے اسی طرح روکنا چاہیے جس طرح وہ مکھن فروشوں اور دھوکہ باز ڈاکٹروں کو اوسط شہری کی لاعلمی یا سریع الاعتقادی سے فائدہ اٹھانے سے

---

[1] ایم، ٹی. ساڈلر رسالہ تعلیم جنوری سنہ ۱۹۰۴ء۔

[2] رپورٹ، جلد اول، صفحہ ۲۹۴۔ ڈاکٹر ورل کی مندرجہ ذیل یادداشت بھی ملاحظہ ہو" طریقہائے تعلیم کی اصلاح میں خانگی مدارس کے مدرسین کا حصہ" جلد پنجم صفحہ ۱۴۔

روکتی ہے۔ اس کے برخلاف کارگذار مدارس جن کا انتظام سرکاری عہدہ داروں کے ہاتھ میں نہیں ہوتا، ایک فرتوت نظام کے رجحان کو روکنے میں مدد دیکر اور تعلیمی اختیار یا تجربہ کے لئے ایک میدان مہیا کرکے ایک قیمتی خدمت انجام دے سکتے ہیں۔

حکومت تعلیم کیلئے کیا کرسکتی اور کیا نہیں کرسکتی۔

موثر حکومتی مداخلت کے لئے جو طویل کشمکش ہوئی اور جو حال ہی میں ایک وسیع پیمانہ کی اصلاح پر منتج ہوئی ہے اسکی وجہ سے اس نسل کے انگریز اس حقیقت کو فراموش کرسکتے ہیں کہ اب بھی، کم از کم جہاں تک کہ اعلی تعلیم کا تعلق ہے، ان کا کام صرف ابھی ابھی شروع ہوا ہے کیونکہ بالآخر عام انسانی اُمور کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے وہ تعلیم پر بھی نمایاں طور پر صادق آتا ہے۔ "وہ حصہ جو قوانین یا بادشاہ بنا سکتے یا درست کرسکتے ہیں" اگرچہ یہ بہت اہم ہے لیکن بہت چھوٹا ہے۔ حکومت زیادہ سے زیادہ ایک اچھا میکانیہ مہیا کرسکتی ہے لیکن بہترین میکانیہ بھی تاوقتیکہ اس کو کسی ماہر کے ہاتھ میں نہ دیا جائے اور تربیت یافتہ ذہانت اس کی رہنمائی نہ کرے ایک بہت ہی مختلف چیز پیدا کرسکتا ہے۔ مدرس کی شخصیت وہ محور ہے جس پر کوئی تعلیمی نظام گھومتا ہے۔ تعلیمی نجات کا ذریعہ اینٹ اور چونہ یا قیمتی ساز و سامان یا کاغذی نصاب یا اقسام اقسام کی پیچیدہ مشنری نہیں ہے بلکہ تعلیم یافتہ اور شائستہ مردوں اور عورتوں کا اُن طلبا پر ایک لطیف اثر ہے جو ان کے حوالے کئے جاتے ہیں ایک اچھا مدرس جس کو اپنے کام سے دلچسپی ہو اور جو اس کام کو ملازمت کے واجبی طور پر فیاضانہ

حالات کے تحت انجام دیر ہا ہو، ایک کھلیاں میں جتنی اچھی چیزیں انجام دیگا اتنی ایک خراب یا ناخوش مدرس بہترین خارجی حالات کے تحت انجام نہ دیگا۔لیکن بلاشبہ یہ کوئی ایسا عذر نہیں ہے جس کی بنا پر حکومت اپنے فرائض کی انجام دہی سے پہلو تھی کرے۔پس حکومت تعلیم کو کن ذرائع کی مدد سے موثر طور پر ترقی دیسکتی ہے؟

اس کے فرائض حسب ذیل ہیں

(۱) موزوں مدارس کی سربراہی

اولاً یہ کہ وہ سارے اشخاص جن کا اعتقاد یہ ہے کہ حکومت فلاح وبہبود کا ایک ذریعہ ہے، یہ حجت کرتے ہیں اور مصلحت کی بنا پر بہت سے انفرادیت پسند اس پر متفق بھی ہیں کہ حکومت کو اقسام اقسام کے مدارس مہیا کرنا چاہئیں۔ ابتدائی ثانوی اور فنی جو ہر مقام کی ضروریات کے موزوں ہوں اور جن کی ترتیب ایسی ہو کہ کوشش میں غیر ضروری زیادتی نہ ہونے پائے۔ اور جب ہم حکومت کو اشخاص کا نہ صرف ایک مجموعہ محض ہی بلکہ خود اس کو ایک قسم کا شخص بھی تصور کریں جو دوسرے ایسے ہی اشخاص کے ساتھ تجارت اور عام ترقی میں مقابلہ کررہا ہو تو یہ حجت کہ حکومت کو مدارس کی سربراہی کرنی چاہیئے بہت قوی ہوجاتی ہے۔

(۲) تعلیم کو ایک خاص حد تک جبری یا لازمی کرنا۔

ثانیاً یہ کہ ذرایع تعلیم کی سربراہی کے بعد حکومت کو متذکرہ صدر وجوہات کی بنا پر لاپروا یا لاعلم والدین کو مجبور کرنا چاہیئے کہ وہ اپنے حقوق کے معیار کے مطابق اپنی زندگی بسر کریں، کم از کم انھیں اس حد تک مجبور کیا جائے

کہ ہر بچہ ابتدائی نصاب لازمی طور پر ختم کرے۔ اس سوال کو کہ آیا سیکسنی اور دوسری جرمن ریاستوں کی طرح مدارس تسلسل میں بھی لڑکوں کی حاضری کو اُن چند نازک سالوں کے دوران میں، جو چودہ سال کی عمر کے بعد کے ہوتے ہیں، لازمی یا جبری کیا جائے یہاں تصفیہ طلب حالت میں چھوڑ دیا جاسکتا ہے۔ یہ چیز واضح ہے کہ اُن ممالک میں جو سخت قسم کی حکومتی مداخلت کے کم عادی ہیں مشکلات کی تعداد زیادہ ہوگی۔

(۳) اخراجات کی سبیل کا تعین کرنا تعلیم سے متعلق حکومت کا تیسرا فریضہ یہ ہے کہ وہ اس امر کا تعین کرے کہ جس نظام کو اس طرح بنایا گیا ہو اس کے اخراجات کی کیا سبیل ہوگی اور خصوصاً اس چیز کا کہ اس کا کتنا حصہ طلبا کے والدین برداشت کریں گے۔ اس نقطہ کے متعلق آرا کی اتنی ہی قسمیں ہوسکتی ہیں جتنی کہ انتہائی اشتراکیت اور غیر صلح پسند انفرادیت کے درمیان اختلاف کی صورتیں ہوتی ہیں۔ بلاشبہ یہ دلیل بہت قوی ہے کہ تعلیم کو بہت ارزاں کرکے ہم والدین کے احساس ذمہ داری کو کمزور کرسکتے اور اس طرح ایک بالواسطہ نقصان کا باعث ہوسکتے ہیں۔ مثلاً مفت ابتدائی تعلیم کے معنیٰ یہ ہیں کہ بچہ کو وہ چیز مفت حاصل ہوتی ہے جس کے لئے ملک کو سالانہ دو یا تین پونڈ صرف کرنے پڑتے ہیں جو بچہ کے لئے اچھا ہے اور بالآخر حکومت کے لئے بھی اچھا ہے مگر اس سے والدین کا بھی فی الفور فائدہ ہے۔ لیکن یہ ضرورت کا اور فوائد ونقصانات کے توازن کا سوال ہے۔ اکثر متمدن قوموں میں واقعات کی منطق نے اس چیز کا تصفیہ کردیا ہے۔ کہ مجموعی حیثیت سے مفت ابتدائی تعلیم ہی بہترین انتظام ہے۔

ثانوی تعلیم کے متعلق ہمارا ملک ابھی اس حد سے آگے جانے تیار نہیں ہے کہ اخراجات کے ایک حصہ کی ادائی سرکاری چندے سے کی جائے اور اسی سے وظائف بھی مہیا کیے جائیں جن کے ذریعہ غریب لوگوں کے ہوشیار بچوں کی قابلیت قوم کی خدمت کے لئے حاصل کیجا سکے۔

(۴) عام انتظام اور نگرانی کا اپنے ذمہ لینا۔

حکومت کا چوتھا تعلیمی فریضہ یہ ہے کہ وہ مدارسی تعلیم کے عام ضبط و اہتمام اور نگرانی کو اپنے ذمہ لیلے اس عنوان کے تحت سرکاری عہدہ دار کس حد تک اختیارات اپنے لئے حاصل کر سکتے ہیں ایک بہت ہی اہم سوال ہے مثلاً نصاب کی بحث کے دوران میں جو اس کے بعد آئیگی ہیں وہ وجوہ معلوم ہوں گے جن کی بناء پر ہم کو یہ نتیجہ اخذ کرنا پڑے گا کہ ایک وسیع مفہوم میں مضامین کے انتخاب کا معاملہ محض مدرسین ہی کا معاملہ نہیں ہے بلکہ یہ ساری قوم کا معاملہ ہے جو اپنے مقرر کردہ حکام کے ذریعہ عمل کرتی ہے۔ لیکن جب ایک تفصیلی نظام عمل سرکاری طور پر عاید کر دیا جاتا ہے تو اس کے نتائج آفت خیز ہو سکتے ہیں جیسا کہ ان حضرات کو علم ہے جنھیں گذشتہ بیس سال کے دوران میں اس ملک کے ابتدائی مدرسوں کا تجربہ ہوا ہے۔ غالباً حکومت چند ایسے عہدہ داروں کے ذریعہ، جن کی معلومات غیر مکمل تھے، عمل کر کے کئی سال تک ایک ایسا نصاب مرتب کرتی رہی جس کا مضر اثر یہ ہوا کہ طلبا میں دستی محنت سے بلکہ اس کی مہارت طلب اقسام تک سے بھی نفرت پیدا ہوگئی اور کم مواجب اہلکاروں کی فوج میں اضافہ ہوگیا۔ ان مدارس میں جو اہم

اصلاحات رائج کی گئیں ان کے منجملہ ایک یہ ہے کہ تفصیلی نصاب کی جگہ اس کے ایک سرسری خاکہ نے لیلی جس کی وجہ سے مقامی منتظمین کے اختیار تمیزی میں بہت وسعت پیدا ہوگئی جو اپنی باری میں مدرسین کو بھی عام طور پر وسیع اختیارات دیدیتے ہیں۔ لیکن اگر اس سارے موضوع کو، جیسا کہ جرمنی کے اعلیٰ مدارس کے نصاب ناموں کی ترتیب کے وقت ہوا، روایاتی نقطہ نظر سے ایک قومی معاملہ تصور کیا جائے اور اس کو ایک ایسی چیز سمجھی جائے جس کے متعلق ہر طبقہ کی تعلیم یافتہ رائے حاصل کی جانی چاہیئے تو یہ صورت واضح طور پر مختلف ہے مگر ان حالات کے تحت بھی نصاب ناموں کو مقرر اور معین کر دینے کے طرز عمل پر بآسانی اعتراض کیا جا سکتا ہے۔ اور ثانوی مدارس کے مضامین کے متعلق امریکی کمیٹی نے جو رپورٹ پیش کی ہے۔ اس کا حوالہ دیا جا سکتا ہے جس میں جبر کے مقابلہ میں ایما کی سفارش کیگئی ہے۔

جب ہم نصاب ناموں کی طرف سے طریقہ ہائے تدریس کی جانب رجوع کرتے ہیں تو یہاں حکومت کا کام اور بھی زیادہ محدود ہو جاتا ہے کیونکہ اگر مدرس کو کسی معاملہ میں کامل آزادی دی جا سکتی ہے تو وہ اسی خصوص میں دیجانی چاہیئے حکومت جب بہترین آرا سے صلاح و مشورہ کرنے کے بعد ترقی یافتہ طریقہ ہائے تدریس کے متعلق معلومات کی اشاعت کرتی ہے تو وہ ایک قابل قدر خدمت انجام دیتی ہے لیکن اس نقطہ سے آگے تدریس کی تفصیلات میں حکومتی مداخلت خطرات سے پُر ہوتی ہے امتحانات کے ذریعہ

تدریس کی نوعیت کا اندازہ لگانے کی جو کوششیں سرکاری عہدہ دار کرتے ہیں اُن سے اس خطرہ کی جتنی قوی توضیح ہوتی ہے اتنی کسی اور ذریعہ سے نہیں ہوتی — یہ ایک ایسا موضوع ہے جس کے متعلق انگریزی ابتدائی مدارس کی مشہور مثال سبق آموز تنبیہ سے پُر ہے۔ مگر سرکاری امتحانات کا سوال اس قدر اہم ہے کہ اس پر بعد کے کسی باب میں علٰحدہ طور پر غور کیا جائے گا۔ ہمیں یہاں جو کچھ معلوم کرنا ہے وہ یہ ہے کہ تعلیمی کارکردگی کی بہترین ضمانتیں اس چیز میں مضمر ہیں کہ مدرسین معقول تعلیم یافتہ ہوں، انھیں ان کے فن کے نظر اور عمل کی تربیت دیجائے اور اس کے بعد انھیں اتنی آزادی دیدیجائے جتنی کہ عہدہ داروں کا وہ فریضہ اجازت دیتا ہے جس کی بناء پر وہ کسی کی نا اہلیت کی صورت میں تدارک کرتے ہیں۔

(۵) اچھے تربیت یافتہ مدرسین پر اصرار کرنا۔

اس طرح ہم فطرتاً اس کے بعد کے حکومتی فریضہ پر پہنچتے ہیں جو تعلیم سے متعلق ہے — اس امر کا اطمینان کرنا کہ اچھے مدرسین کی باقاعدہ سربراہی کا انتظام کیا گیا ہے۔ اس سوال کی اہمیت کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے اس کے بعد اس چیز کے سوا کسی اور بات کے لکھنے کی ضرورت نہیں کہ دوسرے امور میں سرکاری عہدہ دار اپنے فرائض کو خواہ کتنی ہی خوبی اور فیاضی سے کیوں نہ انجام دیں ہر چیز اس وقت تک عبث اور بے سود ہوتی ہے جب تک کہ پیشۂ مدرسی کے مختلف درجوں کی صفوں کی تربیت اس طرح نہ کی جائے کہ مدارس کا روزمرہ کام علم، ہنرمندی۔

اور ہمدردی سے انجام پائے۔ مدارس کی عمارتیں بنوانا، انھیں طلبا سے بھر دینا اور نگرانی کے ذرایع فراہم کرنا بڑا تو بہت ہی اچھی چیزیں ہیں — میکانیہ کی حیثیت سے۔ جو چیز کہ قوت محرکہ مہیا کرسکتی ہے وہ صرف مدرس کی ذات ہے اس لئے حکومت کا یہ فرض ہے کہ وہ جامعوں کی مدد یا اس کے بغیر بھی مدرسین کی تربیت کے ذرائع مہیا کرے اور ان کے رجسٹریشن کا موثر نظام قایم کرکے اس چیز کا اطمینان کرے کہ ضروری قوت کی سربراہی ہو رہی ہے۔

مرکزی اور مقامی حکومتیں ہم نے اس وقت تک اس معمولی تقسیم کار کا حوالہ دئے بغیر جو مرکزی اور مقامی حکومتوں میں کی جاسکتی ہے حکومت کے تعلیمی فرائض اور ذمہ داریوں کا ذکر کیا ہے۔ مرکزی اور مقامی حکومت کے عام سوال کے متعلق کیا ہی اچھا کہا گیا ہے کہ "مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان اختیارات کی تقسیم کا معاملہ ایک ایسا معاملہ ہے جس میں سیاسی عقل و تمیز سے کام لینے کی ضرورت ہے۔ مرکزی حکومت کا یہ کام ہے کہ وہ اُن حدود کا تعین کردے جن کے اندر کمتر مجلسوں کو عمل کرنا چاہیے اور وہ عام اصول بھی معین کردے جنھیں ان مجلسوں کی رہنمائی کرنی چاہیئے۔ اپنے حدود کے اندر مقامی حکومتوں کو خود مختاری کی ایک خاص مقدار حاصل ہونی چاہیئے یعنے اپنی ذمہ داری پر تجربے کرنے کی ایک خاص آزادی یہ ایک ایسا سوال نہیں ہے جس کے متعلق کوئی چیز بہت معین طور پر لکھی جاسکے۔ مرکزیت اور تنفیذ مرکزیت کے بھی موقع ہوتے ہیں مدبرین اور بلدی سربرآوردہ لوگوں کا یہ فریضہ ہے کہ وہ حکومت کے

میکانیہ کی تنظیم و تربیت کے وقت اس چیز کا اطمینان کرلیں کہ ان دونوں اصول کو پیش نظر رکھا گیا ہے"۔[1]

جرمنی اور امریکہ کا تقابل

لیکن مختلف ممالک میں مرکزی اور مقامی حکومتوں کے علی الترتیب فرائض کو کس قدر مختلف طریقوں سے معین کیا گیا ہے اس کی توضیح جرمنی اور امریکہ کی مثالوں سے ہوتی ہے۔ چھوٹے چھوٹے مستثنیات کو نظر انداز کرنے کے بعد ان دونوں حکومتوں کا تعلیمی نظام بحیثیت مجموعی ایک دوسرے کا بالکل ضد ہے۔ مسٹر ساڈلر نے لکھا ہے "جرمنی میں تعلیمی پالیسی کے تعین سے عوام الناس کو کوئی تعلق نہیں ہے، امریکہ میں تقریباً سارے تعلیمی امور عوام کے ضبط و نگرانی میں ہوتے ہیں۔ جرمنی میں حکومت کے حکم احکام تعلیمی ترقی کی رہنمائی کرتے ہیں، امریکہ میں اس کا بہت زیادہ انحصار آزادانہ بحث و تحیص پر ہوتا ہے۔ جرمنی میں اس موقف کی کنجیاں عام طور پر ایک قوی مرکزی حکومت کے ہاتھ ہیں، امریکہ میں مقامی آزادی کی مقدار بہت بڑی ہے۔ جرمنی (اور بالخصوص پرشیا) میں ایک قوی روایت اس چیز کی حمایت میں موجود ہے کہ حکومت حرفتی اور دوسرے امور کا انتظام بالراست کرے، امریکہ میں (بہت سے مستثنیات کے ساتھ) اس کی مخالف روایت موجود ہے"[2] دوسرے امور کی طرح ان معاملات میں بھی انگلستان

---

[1] ۔ راسے ابتدائی سیاسیات صفحہ ۵۳

[2] "جرمن اور امریکی تعلیمی النصاب العین کا تقابل" (ملاحظہ ہو خاص رپورٹیں جلد یازدھم)۔

نہ صرف موثر مرکزی نگرانی بلکہ مقامی ضبط واہتمام کے وسیع اختیارات کے بھی فوائد حاصل کرنے کی کوشش میں جرمن اور امریکی انصاب العین کے ایک درمیانی موقف کا متلاشی معلوم ہوتا ہے۔

لیکن ان متناقص نقاط کا مطالعہ کرتے وقت ہمیں یہ چیز پیش نظر رکھنی چاہیئے کہ یہاں نیک و بد مطلق کا سوال نہیں ہے بلکہ کسی قوم کے میلان اور روایات کے لحاظ سے کونسی چیز اچھی اور کونسی بُری ہے۔ تعلیم میں مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان توازن کے صحیح نقطے کی دریافت کے مسئلہ کو لازمی طور پر اُس عمل کے مشابہ ہونا چاہیئے جو ان حکومتوں کے توازن میں موافقت پیدا کرنے کے لئے دوسرے حکومتی شعبوں میں کیا گیا ہے۔ ایک ایسے ملک میں جہاں مرکزیت کا عام رجحان ہو اس امر کا امکان نہیں ہے کہ سیاسی عقل وتمیز تعلیم میں تضعیف مرکزیت پر مائل ہو گی۔ تاہم اس امر پر غور کرنا سبق آموز ہو گا کہ ان متناقض انصاب العین میں کے ہر ایک نصب العین سے تعلیمی ترقی پر کیا برے اثرات مترتب ہوتے ہیں تاوقتیکہ اس کو دوسرے کے بہترین عناصر سے تقویت نہ پہنچائی جائے۔

مرکزیت اور تضعیف کے رجحانات۔

پس ایک مرکزی اور غیر مرکزی نظام کی علی الترتیب کونسی نونسی مخصوص کمزوریاں ہیں۔ جن سے مدبرین اور حکام کو محفوظ رہنا چاہیئے؟ ایک نظام، نصاب اور تنظیم کی ایک بیجان یکسانی پر مائل ہونا ہے اور دوسرا، تاوقتیکہ اس کو حکومتی نگرانی کے ذریعہ روکا نہ جائے، غیر ضروری اور پریشان کن گوناگونی پر مائل ہوتا ہے۔ ایک نظام، جس کی

رہنمائی ایک ایسی چیز کرتی ہے جس کو بعض دفعہ مذاقاً "سرکاری دماغ" کہا جاتا ہے، یکسانی اور ہم آہنگی کو ضرورت سے زیادہ قدر و قیمت دینے پر مائل ہوتا ہے محض اس وجہ سے کہ اس سے حکومت و انتظام میں آسانی ہوتی ہے۔ دوسرا اس حقیقت کے فراموش کر دینے پر مائل ہوتا ہے کہ یکسانی کی ایک ایسی قسم بھی ہے جو کوشش اور جد و جہد کی سزاوار ہے یعنی وہ ہم آہنگی جو تعلیم اُصول کی حقیقی غیر متغیر سیرت پر مبنی ہوتی ہے ایک نظام اپنے آپ کو مقامی حالات کے جلد مطابق نہیں بنا سکتا دوسرے کو اس چیز کے یاد دلانے کی ضرورت ہوتی ہے کہ تعلیم کا نہ صرف ایک قومی اور فی الحقیقت کلی پہلو ہی ہوتا ہے بلکہ اس کا ایک مقامی رخ بھی ہوتا ہے۔ ایک جمود پر مائل ہوتا یا کم از کم اصلاحوں کے رواج دینے میں بیحد محتاط ہوتا ہے۔ دوسرا اُس آسانی کی وجہ سے جس سے تغیر و تبدیل کیا جا سکتا ہے بیقراری پر محض اپنی ہی خاطر تغیر و تبدل کی خواہش پر اور پر شوق اور غیر محتاط تجربوں پر بھی مائل ہوتا ہے[1]۔ ایک نظام مدارس کو مقامی اثر سے اتنا دور کر دیتا ہے کہ ترقی کی بہترین ضمانتوں میں سے ایک ضمانت کا خون ہو جاتا ہے۔ دوسرا، تا وقتیکہ حکومتی حدود کافی وسیع اور اہم نہ ہوں تعلیمی اُمور کو دوسرے مقامی اُمور کے ساتھ نا واجبی طور پر خلط ملط کر دینے پر

---

[1] مثلاً ان الفاظ کے لکھے جانے کے کچھ ہی عرصہ بعد ایک اہم ضلع کی تعلیمی حکومت نے ایک حکم، جسکی رو سے پانچ سال سے چھوٹی عمر کے بچوں کو ابتدائی مدارس میں سے خارج کر دیا گیا تھا۔ نافذ کیا اور چند ہی ہفتوں کے اندر اس کو منسوخ بھی کر دیا۔

مائل ہوتا ہے اور یہ اختلاط اتنا وسیع بھی ہو سکتا ہے کہ مدارس مقامی مخالفت اور شخصی یا سیاسی مذہبی حد کے ہنگامہ اور کشمکش میں مبتلا ہو جاتے ہیں۔ ایک کے ذریعہ مرکزی حکومت بآسانی اُن اختیارات کو غصب کر لیتی ہے جن میں اس کو مقامی لوگوں کو حصہ دینا چاہیئے۔ برخلاف اس کے دوسرا انتظام اگرچہ تعلیم کو لوگوں کے کام کاج اور ان کے دل کے مطابق بناتا ہے لیکن بعض اوقات وہ ایسا مدرسین کے کام میں معمولی مداخلت کے ذریعہ کرتا ہے۔ ایک نظام کے تحت مرکزی حکومت کی کسی جائداد کے وقار اور ملازمت کے موافق مرام حالات کی وجہ سے لائق اور قابل لوگ حکومتی جایدادوں میں کشش کا سامان پاتے ہیں مگر جو، تاوقتیکہ مقامی تنقید اور نکتہ چینی کو موثر نہ بنایا جائے، ایک غیر تبدیل پذیر طرز عمل اختیار کر لیتے ہیں۔ دوسرے نظام کے تحت، تاوقتیکہ مقامی حدود وسیع نہ ہوں، اس امر کا امکان ہے کہ اختیارات نااہل لوگوں کے ہاتھ میں چلے جائیں۔ ایک نظام میں جدت اور انفرادی زور ایجاد کی بہت کم گنجائش ہے کیونکہ مدارس کے عہدہ دار زیادہ تر مقررہ قوانین کے نافذ کرنے میں منہمک ہوتے ہیں۔ دوسرے نظام کے تحت اگر مرکزی حکومت کے عہدہ دار مستقل اور معتدل بنانے والا اثر نہ ڈالیں تو بہت سی صورتوں میں خبط اور وہم کی گنجایش ہو سکتی ہے۔[1]

نتیجہ | مرکزی اور مقامی حکومتوں کے درمیان فرائض کی صحیح تقسیم کے

---

[1] مرکزیت اور تضعیف مرکزیت تدریسیاتی رسالہ اضافی فوائد کے متعلق سہی ایچ تحریر کا مضمون ستمبر ۱۹۱۰ء میں ملاحظہ ہو۔

متعلق متذکرہ صدر امور سے یہ چیز کافی واضح ہے کہ ہمیں دو وسیع نتائج اخذ کرنے چاہئیں پہلا یہ کہ مرکزی حکومت کو اتنا قوی ہونا چاہیئے کہ وہ عام مقصد میں کافی یکسانیت برقرار رکھ سکے لیکن اس کو اس قدر قوی نہ ہونا چاہیئے کہ وہ ملک کے سارے مدارس پر نظم ونسق اور نصاب کی ایک مفلوج کر دینے والی یکسانیت عاید کر دے، اتنی قوی کہ غیر محتاط جلد بازی کو روک سکے لیکن اتنی قوی نہیں کہ بھیہ پر ایک مستقل بوجھ کی ہی صورت اختیار کرے۔ دوسرا یہ کہ قوی حکومت کے حدود وسیع ہونے چاہئیں تاکہ تعلیمی امور میں اور بالخصوص مدرسین کے تقرر اور برطرفی میں ــــ ایک ایسی خرابی جو پہلے اس ملک کے چھوٹے مدرسوں کی مجالس انتظامی میں عام تھی۔ شخصی اور مقامی تعصبوں کی ناواجبی دخل اندازی کا حتی الامکان سدباب ہو جائے۔ مقامی حدود کے کافی وسیع ہونے سے اس چیز کا بھی اطمینان ہو جائیگا کہ ملک کے بعض بہترین دماغ حکومتوں کی انتظامی ملازمت میں بھرتی کر لئے جائیں گے۔

حوالہ جات

جو طالب علم اس باب کے موضوع کا مزید مطالعہ کرنا چاہتا ہو اس کے لئے مناسب ہوگا کہ وہ سیاسی نظریہ کے مبادیات پر حاوی ہو جائے۔ تمہید کے طور پر رائے کی تصنیف ابتدائی سیاسیات (۱۸۹۰ء) الیف۔ سی مانٹی گو کی کتاب انفرادی آزادی کے حدود (۱۸۸۵ء) اور پولک کی تصنیف سیاسیات کے سائنس کی تاریخ (۱۸۹۰ء) مفید ہوں گے۔

جی بالفور کی تصنیف برطانیہ عظمیٰ اور آئرلینڈ کے تعلیمی نظام (طبع ثانی ۱۹۰۳ء) میں انیسویں صدی عیسوی کی عام تعلیم کا ایک تفصیلی بیان

دیا گیا ہے۔ مانٹیورنسی کی کتاب حکومت کی مداخلت (۱۹۰۳ء) میں اس تاریخی نقطۂ نظر سے ابتدائے زمانہ تعلیم سے ۱۸۳۳ء تک بیان کیا گیا ہے۔ اسی مصنف کی کتاب میں تعلیم کی تاریخ ۱۹۰۴ء تک بیان کی گئی ہے۔ ڈاکٹر جے۔ ٹی۔ رسل نے اپنی تصنیف جرمن اعلیٰ مدارس میں اور ایم۔ ٹی۔ ساڈلر نے محولۂ بالا رپورٹوں میں جرمن تعلیم میں حکومتی مداخلت کو بیان کیا ہے۔ اس امر کے اظہار کی شکل ہی سے ضرورت ہے کہ متھو آرنلڈ کی رپورٹیں جو ممالک غیر کے نظام ہائے تعلیم سے متعلق ہیں مستقلاً قابلِ تحسین ہیں۔

حِصّہ سیوم

تعلیم کا موضوع

پانچواں باب

مُطالعۂ اطفال

"یہاں وہ موضوع ہے جس پر میں نے بیحد محنت کی ہے اس لئے اگر میرا سارا طریقہ مضحکہ آمیز طور پر غلط بھی ثابت ہو تو میرے مشاہدات سے کوئی شخص ہمیشہ استفادہ کر سکتا ہے۔ ممکن ہے کہ میں نے اس چیز کا مشاہدہ جو انجام دینی ہے ناموزوں طور پر کیا ہو لیکن میں یقین کرتا ہوں کہ میں نے اس موضوع کو بہت واضح طور پر سمجھ لیا ہے جس پر ہمیں عمل کرنا ہے۔ پس اپنے طلبا کا زیادہ احتیاط سے مطالعہ کرو کیونکہ یقیناً تم انھیں بالکل نہیں جانتے"۔ —— روسو

انگریزی تدریسیاتی ادب میں "جدید تعلیم" کے الفاظ ایک عام محاورہ کی حیثیت سے مروج ہو گئے ہیں بالخصوص شاید اس وقت سے جب سے کہ آر۔ ایچ۔ کوئیک نے بڑی خوبی[1] سے اعتقاد کے ان شرائط کا خلاصہ کیا جن کا اظہار ان الفاظ سے ہوتا ہے

نہ صرف اس شخص کو جسکو پڑھایا جا رہا ہو بلکہ اس چیز کو بھی جو پڑھائی جا رہی ہو جاننے کی ضرورت نہ صرف افلاطون ہی نے محسوس کی۔

[1] تعلیمی مصلحین صفحات ۴۱۱ و ۴۱۲۔

یہ محاورہ عملی اغراض کے لئے کافی صحیح ہے اگرچہ ہمیں اس امر کا اظہار کرنا چاہیئے کہ اعتقاد کے اُن شرائط کی ندرت زیادہ تر اس حقیقت میں مضمر ہے کہ انیسویں صدی عیسوی کے دوران میں انہیں بہ نسبت پہلے کے زیادہ موثر طریقہ پر سکھایا گیا اور زیادہ وسیع پیمانہ پر قبول کیا گیا۔ یہ کہ ہر بچہ کو تعلیم دینی چاہیئے، یہ کہ اجتماعی فلاح و بہبود کے لئے لڑکیوں کی تعلیم بھی اتنی ہی ضروری ہے جتنی کہ لڑکوں کی، یہ کہ مدارس کی نگرانی حکومت کو اپنے ذمہ لینی چاہیئے اور یہ کہ تدریس محض کتابوں ہی کا معاملہ نہیں ہے ــــ ان ساری حقیقتوں کو سابقہ صدیوں کے مصلحین نے بخوبی سمجھا دیا تھا اگرچہ یہ صرف دورِ حاضرہ ہی میں بنی نوع انسان کی ترقی میں طاقتور قوتیں ہوئی ہیں۔ "جدید تعلیم" کے نظام نامہ میں اہم ترین مد ــــ وہ جس میں باقی بہت سارے مدات مضمر ہوتے ہیں ــــ یہ ہے کہ معلم کو نہ صرف اس چیز ہی کو پیش نظر رکھنا چاہیئے کہ وہ بچہ کو بعد کی زندگی میں کس قسم کا آدمی بنانا چاہتا ہے بلکہ اس حقیقت کو بھی کہ بحالت موجودہ بچہ کس قسم کا شخص ہے۔ ایک معنی کے اعتبار سے یہ اعتقاد اتنا ہی قدیم ہے جتنا کہ افلاطون ہے۔ "ری پبلک" میں، جس میں اُس نے سوسائٹی کی فلاح و بہبود کے وسیع تر مسئلہ کے ایک جز کی حیثیت سے تعلیم پر بحث کی ہے، ایک تفصیلی بیان دیا ہوا ہے "اُس انسانی فطرت کے اہم عناصر کا جس کے لئے، اس کے خیال کے مطابق، تربیت کا مہیا کرنا تعلیم کا کام ہے"، اس کے نزدیک اُس ہستی کا مطالعہ جس کو تعلیم دینی ہے تعلیمات کے مطالعہ کا ایک ضروری جز ہے"۔ اس کا اعتقاد تھا کہ کوئی حکومت اور نہ کوئی انسان

ایک باقاعدہ طور پر تعلیم دینے کا ذمہ لے سکتے ہیں تاوقتیکہ وہ اپنے کام کا آغاز اس امر کے کسی قدر تصور کے ساتھ نہ کریں کہ وہ کیا سکھانا چاہتے ہیں اور وہ کونسی زندہ ہستی ہے جس کو کوئی مواد سکھانا اور جس پر کوئی مقررہ سیرت مرتسم کرنی ہے"۔[1]

بلکہ دورحاضرہ میں روسو پیتالوزی اور فروبل نے بھی محسوس کی ہے

دورجدید میں بچہ کے مطالعہ کرنے کی پہلی قوی دلیل ہم کو روسو کے صفحات میں ملتی ہے اور اسی دلیل کی وجہ سے ایمیل اپنی عجیب و غریب خلاف قیاس باتوں کے باوجود تعلیمات پر سب سے بڑی کتابوں کے منجملہ ایک کتاب متصور ہوتی ہے۔ روسو نے کہا ہے "میں چاہتا ہوں کہ کوئی سمجھ دار آدمی بچوں کے مشاہدہ کرنے کے فن پر ہمارے لئے ایک رسالہ لکھئے۔ ایک ایسا فن جو ہمارے لئے بے حد مفید ہوگا لیکن جس کے بہت ہی ابتدائی اصول تک کو والدین اور مدرسین نے اب تک نہیں سیکھا ہے"[2] جس سال ایمیل اور رے کونترا سویال شائع ہوئیں اس سال پیتالوزی ایک نوجوان طالب علم کی حیثیت سے زیورچ میں تعلیم پا رہا تھا اور اس جماعت کے ساتھ گرمجوشانہ ہمدردی کا اظہار کر رہا تھا جو روسو کی تصنیفات کو مطعون ٹھہرانے کی مخالف تھی۔ یہی ابتدائی اثر پیتالوزی کی نہ صرف بعد کی زندگی میں پایا جاتا ہے بلکہ اُس کے اس پرجوش اعتقاد میں بھی دکھائی دیتا ہے کہ تعلیم میں اس وقت تک ایک اہم جز یعنی خود بچہ پر کافی طور سے غور نہیں کیا گیا تھا کہ اگر

---

[1] نٹل شپ، "افلاطون کی ری پبلک میں تعلیم کا نظریہ" ہلی سیاہیں صفحہ ۸۷۔

[2] ایمیل، کتاب سیوم۔

ایک عضویہ کو نشو ونما دینے کے تصور کو تعلیم کے روایاتی اور قدیم تصور، یعنے دماغ کو علم سے ٹھونسنے کے عمل، کی جگہ لینی ہو تو نمو کے قوانین دریافت کرنا اور ان کی پابندی کرنی چاہیئے۔ اسی جوش اور زیادہ فلسفیانہ بصیرت کے ساتھ فروبل کی یہ تعلیم تھی کہ زندگی کے ہر دور کو نہ صرف کسی اگلی چیز کا ذریعہ ہی تصور کرنا چاہیئے بلکہ خود اس کو بذاتہ ایک مقصد بھی سمجھنا چاہیئے۔ یہ کہ "ایک خاص عمر کو پہنچنے کی وجہ سے نہیں بلکہ اپنے دماغ اپنے احساسات اور اپنے جسم کے مطالبہ جات کے عین مطابق بچپن کے اور اس کے بعد لڑکپن کے دور میں سے گذرنے کی وجہ سے لڑکا لڑکا اور نوجوان نوجوان ہوتا ہے" اور یہ کہ" اسی طرح ایک بالغ آدمی ایک خاص عمر کو پہنچنے کی وجہ سے نہیں بلکہ بچپن، لڑکپن اور نوجوانی کے مطالبہ جات کی وفاشعاری سے تشفی کرنے ہی کے باعث ایک بالغ آدمی ہوتا ہے"۔ بچہ کے مختلف مدارج نمو کے لحاظ سے ہماری تدبیریں اُس وقت تک اس کی صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے مطابق نہیں ہو سکتیں، جس کی ضرورت فروبل نے اس قدر واضح طور پر محسوس کی تھی، جب تک کہ بچہ کی فطرت کا کچھ نہ کچھ علم حاصل نہ کیا جائے۔

تدریسیاتی اثرات کے علاوہ دوسرے اثرات۔

لیکن انیسویں صدی عیسوی میں" بچہ کی نشاۃ ثانیہ"، کا سبب محض پستالوزی اور فروبل یا کوئی دوسرے تدریسیاتی

له انسان کی تعلیم دفعہ ۲۲ (مرتبہ ہیل مان)

اثرات ہی نہیں ہوئے بلکہ جزاً اس کا سبب ایک ترحم آمیز اور زیادہ انسانی دور کی جانب ایک عام تر رجحان بھی تھا۔ ایک ایسی تحریک، جس کی وجہ سے ان ذیحیاتوں کی حفاظت کے لئے جو خود اپنی حفاظت نہیں کر سکتے ۔ جانور، بچے اور قاصر العقل لوگ۔ انجمنیں معرض وجود میں آگئیں، ایک ایسی سابقہ نسل کے مدرسی نظام کے تبدیل و ترمیم کرنے میں مشکل ہی سے ناکام ہو سکتی تھی جس کے نصاب نامے غیر موزوں، حافظہ کے کمالات تکلیف دہ اور سزائیں سخت تھیں، اور جس کو بچپن میں سوائے اس کے اور کوئی چیز نظر نہ آتی تھی کہ وہ بالغ زندگی کے مشاغل کی راست تیاری کا ایک زمانہ ہے۔ یہی وجہ ہے اکثر دفعہ مشہور و معروف مصنفین کو جن کے پاس سے خیال کی وہ نہر غالباً چکے سے ان کے محسوس کئے بغیر بہتی رہی جس کو پستالوزی اور فروبل کے ناموں سے منسوب کیا جاتا ہے، اسی تحریک کی قوت کے ساتھ حمایت کرتا ہوا پاتے ہیں جو ان مصلحین کے مرغوب خاطر تھی۔ بچہ پر زیادہ توجہ دینے کی ایک دلیل کی حیثیت سے ذیل کی عبارت کا مقابلہ جو مسٹر لیکی آنجہانی کے قلم کی تحریر کردہ ہے تدریسیات کا مسلمہ ادب بھی مشکل ہی سے کر سکتا ہے۔

"مستقبل ـــــ ایک ایسا مستقبل جو شاید کبھی نہ آئے ـــ کی ضرورت سے زیادہ سختی سے اور ضرورت سے زیادہ قطعی طور پر توقع رکھنے کی سی بھی ایک چیز ہوتی ہے۔ یہ ضرورت سے زیادہ تعلیم دینے والے کا ایک بڑا نقص ہے جو بچپن کی زندگی کو ایک بوجھ اور ایک مصیبت بنا دیتا ہے اور ان لوگوں کا بھی ایک بڑا نقص ہے جو نوجوانی پر ایک آدمی کے مذاق اور دلچسپیوں کو تھوپنا چاہتے ہیں۔ . . . . . بہت والدین نے

اپنے بچہ کے جنازہ کے پاس کھڑے ہو کر اس حقیقت کو تلخی کے ساتھ محسوس کیا ہے کہ ایک عاقبت نا اندیشانہ تعلیم نے اس لطف اندوزی کے کتنے بڑے حصہ کو قطع کر دیا جس سے وہ مختصر زندگی مسرور ہوتی۔ اور اگر بالغ زندگی حاصل بھی ہو جائے تو ایک ناگوار بچپن کی خرابیوں کا شاذ و نادر ہی پوری طرح معاوضہ ہو سکتا ہے۔ . . . ہماری قوتوں پر بچپن میں ضرورت سے زیادہ بار ڈالنے کی وجہ سے دوامی خرابی یا کمزوری پیدا ہو جاتی ہے اور ایک غمگین بچپن سیرت میں بگاڑ اور تلخی کے ایسے عناصر داخل کر دیتا ہے جن کا عمر بھر ازالہ نہیں ہوتا۔[1]

بچپن میں علمی (سائنٹیفک) دلچسپی متذکرۂ صدر عملی محرکات کے علاوہ اُس نظری دلچسپی کا بیان باقی رہ گیا ہے جس نے سائنس دانوں کو بھی بچپن کی زندگی کے مختلف پہلوؤں کی تحقیق پر ابھارا ہے۔ حیاتیاتی مسائل پر ارتقا کے نظریہ کا انطباق اور بالخصوص یہ اُصول کہ کسی انفرادی عضویہ کی تاریخ نسل کی تاریخ کا خلاصہ ہے واضح طور پر اُن ساری چیزوں کا مطالبہ کرتا ہے جو بچہ کی نمو کے متعلق یقینی طور پر بیان کی جا سکتی ہیں۔ نفسیات بھی بالغ شعور کے مشمولات کی تحلیل کر کے اور بحدِ امکان ذہنی نمو کے قوانین دریافت کر کے بچپن کی ترقی کے مشاہدہ شدہ واقعات کے ذریعہ ان نتایج کی تصدیق کی ضرورت کو تسلیم کرتی ہے۔ عضویات کے سائنس نے بھی بچہ کے جسمانی نشو و نما کے متعلق ہماری عام معلومات میں بے حد اضافہ کیا ہے اور جو چیز ہمیں خاص قدر و قیمت کی

---

[1] زندگی کا نقشہ صفحہ ۲۲۳

معلوم ہوئی ہے وہ بڑھتے ہوئے نظام عصبی پر ذہنی محنت و کوشش کے اثرات ہیں۔ بلاشبہ یہ سارے نتایج جو مختلف ذرایع سے حاصل ہوئے ہیں تعلیمی مسائل سے مساوی طور پر متعلق نہیں ہیں مگر خالص نظری مطالعوں سے جو امداد بالواسطہ مل رہی ہے وہ علم اطفال کی تحریک پر بہت اثر ڈال رہی ہے۔ یہ ایک خوش قسمتی کی بات ہے نہ صرف اس لئے کہ اس کی وجہ سے بچپن کی زندگی کی حقیقتوں کا صحیح علم وسیع ہو جائے گا بلکہ اس لئے بھی کہ ان تحقیقاتوں میں سچی سائنٹفک اسپرٹ کے پیدا کرنے کی ضرورت ہے۔ بہت سی چیزوں ہیں جن کو علم اطفال کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے یہ اسپرٹ عجیب و غریب طور پر مفقود ہوتی ہے۔

مطالعہ اطفال کے طریقے پس ہمیں اس امر پر متفق ہو جانے دیجئے کہ مدرس کو اس طالب علم سے، جس کو اسے پڑھانا اور تربیت دینا ہے، اور تدریس کے آلات اور تربیت کے مقصد سے سروکار رکھنا چاہیئے اور فی الحال اس سوال کو ملتوی کر کے کہ کس حد تک مدرس کو مواد کے اس انبار سے، جو کسی قدر پریشان کن ہے اور جس کو بچپن کے طالب علم جمع کر رہے ہیں، واقف ہونے کی ضرورت ہے اور کس حد تک اس کو اُن محنت طلب طریقوں کا علم ہونا چاہیئے جن کے ذریعہ یہ مواد جمع کیا جا رہا ہے اور اس کی چھان بین کی جا رہی ہے، ہمیں اُن اہم عنوانات پر غور کرنے دیجئے جن کے تحت اُن کی تقسیم کی جا سکتی ہے پہلا طریقہ انفرادی بچوں کی قوتوں کے متعلق با احتیاط اندراجات کرنے کا ہے۔ ان اندراجات کی نوعیت یا تو وسیع ہوتی ہے یا ان کا نمو کے کسی خاص پہلو سے تعلق ہوتا ہے۔ ایسے اندراجات اگرچہ اُن لوگوں کے لئے

جنھیں قریبی تعلق ہوتا ہے بہت دلچسپ ہوتے اور دوسروں کے لئے بہت ایمار کا باعث ہوتے ہیں لیکن انھیں واضح طور پر احتیاط سے استعمال کرنا چاہیئے۔ ہم کو جزئیات سے کلیات کی طرف جانے میں احتیاط سے کام لینا چاہیئے۔ ان میں سب سے زیادہ قابل ذکر یہ ہیں ڈارون کی تصنیف ایک شیرخوار کی سوانح حیات کا خاکہ[1] پریر کی کتاب بچہ کا نفس سلے کی کتاب "ایک باپ کے روزنامچہ کے اقتباسات"[2] اور مس شن کی کتاب بچے کے نشو ونما کے متعلق یادداشت ان انفرادی بیانات کے مماثل وہ کوششیں ہیں جو ایسے اندراجات کی بناء پر ہر مخصوص جماعت کے مشاہدات کے عام نتائج کو متحد کرنے کے لئے کی گئی ہیں مثلاً وہ مشاہدات جو زبان، تخیل، بچوں کی نقشہ کشی اور اُن کے ابتدائی استدلال کے متعلق کئے گئے ہیں۔ اس عنوان کے تحت ہمیں سلے کی کتاب بچپن کے مطالعے۔ ٹریسی کی کتاب بچپن کی نفسیات اور کون پے ایر کی کتاب بچہ کا عقلی اور اخلاقی ارتقاء رکھنی چاہیئے بدقسمتی سے یہاں پر جس قسم کے باقاعدہ مشاہدات کا ذکر کیا گیا ہے وہ اس وقت تک محض ابتدائی بچپن ہی کے متعلق کئے گئے ہیں اور بالخصوص پہلے دو یا تین سال سے متعلق ہیں اس لئے مدرس کے لئے ان کی قدر وقیمت صرف بالواسطہ ہی ہے اگرچہ بعض امور کے لحاظ سے بہت حقیقی ہے۔

بچوں کا جو مشاہدہ کیا جاتا ہے اس کے بیانات بعض اوقات

---

[1] دماغ جلد دوم مطبوعہ ۱۸۷۷ء میں۔

[2] بچپن کے مطالعے باب یازدھم۔

ایک مہندسی شکل اختیار کرتے ہیں اور اس قسم کی تحقیق پر نہایت پر جوش محنت کی گئی ہے۔ ہم ان سارے نتائج کو ہماری غرض سے غیر متعلق ہونے کی حیثیت سے فوراً نظر انداز کر سکتے ہیں جن کا ہمارے موجودہ عملی مقصد سے کوئی تعلق نہ ہو۔ بلاشبہ یہ معلوم کرنا اپنی حدتک ایک دلچسپ چیز ہے کہ ۸۴۵ بچّوں سے ٹھیک ۱۹۱ نے موم کی گڑیاں کو ترجیح دی، ۱۶۳ نے کاغذ کی گڑیوں کو، ۱۵۳ چینی کی گڑیوں کو، ۱۴۴ نے کپڑے کی گڑیوں کو، ۱۱۶ نے مٹی کی گڑیوں کو اور ۶۹ نے ربر کی گڑیوں وغیرہ کو پسند کیا اور یہ کہ لڑکوں نے جو ۳۵۶ عشقیہ نظمیں لکھی تھیں ان میں سے صرف ۹۱ نظموں میں نوجوان خاتون کی آنکھوں کا ذکر تھا۔ ۵ میں ان کی وضع وشکل کا اور ۴۱ میں ان کے رنگ کا ذکر تھا، نیلگوں کو ۲۲ سے برتری حاصل تھی[1]۔

اس میں شبہ نہیں کہ انسان کے علم کے متعلق یہ ساری چیزیں بہت اچھی ہیں بالکل اسی طرح جس طرح کہ بالغ لوگوں کے ناچنے، تاش کھیلنے اور رینگ پانگ کھیلنے کے رجحان کا ایک مہندسی تخمینہ اچھا ہو سکتا ہے لیکن اس کی درمیانی اہمیت مساوی طور پر غیر موثر ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے اس چیز کا معلوم کرنا اتنا ہی سبق آموز ہے جتنا کہ وہ دلچسپ بھی ہے کہ جب بچّوں کی ایک بڑی تعداد سے بعض مشہور اشیا کے ناموں کی تعریف کرنے کی فرمائش کی گئی تو چھ اور سات سال کی عمر کے درمیان کے بچّوں نے ان کی جو تعریفیں بیان کیں ان کے ۸۰ فیصدی سے اس شئے کے استعمال یا عمل کا

---

[1] تدریساتی لکچر جلد چہارم (ایچ منسٹر برگ نے نفسیات اور زندگی میں میں نقل کی ہے صفحہ ۱۱۴)

اظہار ہوتا تھا (مثلاً "گھڑی وقت بتاتی ہے") نہ کہ اس کی شکل اور مادے کا اور یہ کہ پندرہ سالہ لڑکے اور لڑکیوں کی صورت میں یہ شرح فیصدی اکتیس تک گھٹ گئی۔ اس طرح ڈاکٹر اسٹانلے ہال کی تحقیقات کے نتایج، جو شریک مدرسہ ہوتے وقت بچوں کے دماغوں کے مشمولات[1] سے متعلق ہیں ان لوگوں کے ایما کا باعث ہو سکتے ہیں جن کے ذمہ کمسن بچوں کی تعلیم ہے لیکن اگر محض یہی تحقیقات بچوں کی تعلیم سے نمایاں طور پر متعلق بھی ہوں تو تب بھی ہمیں یہ یاد رکھنا چاہیئے کہ انھیں بہت احتیاط سے قبول کرنا ہے۔ سب سے پہلے یہ امر ظاہر ہے کہ اگر اعداد و شمار کو مفید ہونا ہے تو معطیات کو نہایت ہی قابل بھروسہ ہونا چاہیئے اور ان کے حدود بھی کافی وسیع ہونے چاہئیں اعداد و شمار کی صحیح تعبیر بھی اتنی ہی اہم ہے کیونکہ ان سے ایسے نتایج اخذ کرنے کا ہمیشہ خدشہ لگا ہوا ہوتا ہے جو معطیات کی احتیاط سے جانچے جانے پر ناواجبی ثابت ہوتے ہیں۔ مثلاً جب بچوں سے یہ کہنے کی فرمائش کی جائے کہ وہ سب سے زیادہ کس بڑے آدمی کے جیسا ہونا پسند کرتے ہیں یا کس پیشہ کو سب سے زیادہ اختیار کرنا چاہتے ہیں تو ہمیں یہ نتیجہ نہیں اخذ کرنا چاہیئے کہ ان کے ترتیب دار جوابات سے ان کے مستقل میلانات کا اظہار ہوتا ہے۔ غالباً یہ جوابات مختلف قسم کے اتفاقی طریقوں سے متاثر ہو کر بہت سی سریع الزوال کیفیتوں کی نمایندگی کرتے ہوں گے۔ سب سے آخر میں ہم کو یہ چیز بھی پیش نظر رکھنی چاہیئے کہ اعداد و شمار کا، خواہ وہ کتنی ہی احتیاط سے جمع کئے گئے ہوں اور کتنی ہی احتیاط سے ان کی تعبیر کی گئی ہو، سب سے

---

[1] تدریسیاتی لکچر جلد اول۔

زیادہ فائدہ یہ ہے کہ وہ ہمیں تجربی قواعد اور نتائج سے ایسا کرتے ہیں جنکی تصدیق مزید تجربہ کرے یا نہ کرے۔

اب ہم اُن زیادہ مرئی معلومات کی طرف رجوع کرتے ہیں جن کا اضافہ عضویات اور علم پیمائش انسان نے مطالعہ اطفال میں کیا ہے۔ متذکرہ صدر نتائج کی طرح ان میں کے بعض نتائج بھی پیچیدہ اعداد و شمار کی شکل میں ہیں جن کی قدر و قیمت کی بھی بلاشبہ مماثل آزمایشوں کے ذریعہ جانچ کی جانی چاہیئے لیکن اُن تختہ جات کی افادت میں کوئی شبہ نہیں ہوسکتا جو مختلف العمر لڑکوں اور لڑکیوں کے اوسط وزن اور قد کو اور اوسط چوڑائی کو بتلاتے اور اس امر کا بھی اظہار کرتے ہیں کہ مختلف اجتماعی طبقوں کے لحاظ سے ان اعداد میں کیا تغیرات ہوتے ہیں[1]۔ جن ڈاکٹروں نے اس موضوع پر خاص توجہ دی ہے انھوں نے بھی مدرسین اور والدین کے لئے اس چیز کے متعلق قیمتی ہدایات فراہم کر دی ہیں کہ بچوں کا جسمانی مشاہدہ کیونکر کیا جائے، بصارت اور سماعت کے اعضا کی آزمائش کے کون کون سے آسان ذرائع ہیں اور غیر معمولی نمو اور عصبی خرابیوں کی کون کون سے علامات ہیں جن کا اظہار جسم کی عام ساخت اور اس کے توازن، چہرہ کی ہیئت، آنکھوں کی حرکتوں اور پھیلے ہوئے ہاتھوں کے موقفوں سے ہوتا ہے[2]۔ انھوں نے دماغی تکان[3] کے حالات اور دماغی

---

[1] مثلاً ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ جلد پنجم میں ڈاکٹر سی رابرٹس کا مضمون ملاحظہ ہو۔

[2] وارنر کی کتاب مطالعہ اطفال ان امور کی ہدایات کے لئے ملاحظہ ہو۔

[3] مثلاً بینے اور قے رے کے تجربے جو سانس لینے کی اور نبض کی حرکت کی رفتار پر دماغی کام کے اثرات سے متعلق ہیں۔ ذیل میں چودھواں باب بھی ملاحظہ ہو۔

کوشش کی قیمت پر بھی تجربے کئے ہیں۔ ان کے نتائج محصلہ کا ایسے سوالات مثلاً اسباق کی مدت اور ترتیب اور غذائیت اور تازہ ہوا کی ضروری مقدار، سے حقیقی تعلق ہے جن لوگوں نے اس حقیقت کو کسی اور طریقہ سے ماننے سے انکار کر دیا تھا ان کو ان ڈاکٹروں نے واقعات اور اعداد سے ثابت کر کے دکھا دیا کہ ہمارے بعض ابتدائی مدارس کے جن بچوں کو غربت کی وجہ سے پیٹ بھر کھانا اور تن بھر کپڑا میسر نہیں آتا انھیں اسی دماغی چستی کے اظہار پر مجبور کرنا جو اُن کے زیادہ خوش نصیب ساتھی ظاہر کرتے ہیں اور ہمارے ثانوی مدارس کے کمزور طلبا سے گھر سے ایسے کام کر کے لانے کا مطالبہ کرنا جو انھیں سونے کے وقت تک مصروف و مشغول رکھتا ہے نہ صرف ایک بھاری غلطی ہی ہے بلکہ ایک جرم بھی ہے۔

مدارس کا مطالعہ اطفال سے استفادہ مطالعہ اطفال کے اہم طریقوں کے اس مختصر بیان سے قارئین نے دیکھ لیا ہو گا کہ تحقیق و تدقیق کا ایک وسیع میدان کھول دیا گیا ہے جس کے بہت سے حصوں کا اُن سے بالراست کوئی تعلق نہیں ہے اور انھیں اس امر سے متنبہ کر دینا مناسب ہے کہ اس مطالعہ کے دوران میں وہ بآسانی غیر منفعت بخش پگڈنڈیوں میں بھٹک جا سکتے ہیں۔ مثلاً انھیں یہ نہ فرض کرنا چاہیئے کہ مدرس کی حیثیت سے اپنے جوہر کو ظاہر کرنے کے لئے انھیں ان لوگوں کی متعدد جماعتوں میں شریک ہو جانا چاہیئے جو بچوں کی تحریریں اور ان کے جملے جمع کرتے اور اُن بچوں کی شرح فیصد کا تخمینہ لگاتے جو کسی خاص خصوصیت کا اظہار کرتے ہیں۔ انھیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیئے کہ غیر مربوط واقعات کے، بچپن کی زندگی کے قصوں کے یا بعض تفصیلات کی مخصوص

تحقیقاتوں کے بھی محض اظہار کی قدر وقیمت تعلیمی اغراض کے لئے بہت مبالغہ آمیز ہوسکتی ہے۔ مواد کی ایک کثیر تعداد کو جو اگر ہوشیاری سے جمع بھی کیگئی ہو تو سائنٹیفک متخصص کے لئے محض معطیات کا کام دےسکتی ہے، اکثر دفعہ اس طرح پیش کیا جاتا ہے گویا کہ اس سے تعلیمی عمل کی رہنمائی ہوسکیگی۔ صرف وہی مواد، جس کی تعبیر کیگئی ہو یعنے جس سے اُصول کا انکشاف ہوتا ہو یا جو نمو کے طریقوں سے ایما کرتا ہو جس کے مطابق معلم کو عمل کرنا ہے، زیادہ عملی طور پر مفید ہوسکتا ہے[1]

نمو کے دور یا مدارج علم اطفال کے میدان کی ایک مربوط اور مناسب پیمائش کی کوشش کرنی اس کتاب کے مقصد کے منافی ہوگا۔ لیکن اس نوبت پر کسی صحیح الحال بچہ کی نمو کی کیفیت جو اس کے مدرسہ میں طویل تر یا کوتاہ تر مدت تک رہنے کے زمانہ میں وقوع پذیر ہوتی ہے مختصراً معلوم کرلینا ضروری ہے۔ اس نمو کو دریافت کرتے وقت ہمیں مدرسی زندگی کو مختلف دور میں تقسیم کردینا چاہیئے لیکن اس امر کو فوراً ہی ذہن نشین کرلیا جائے کہ ایسی تقسیم کا کم و بیش مصنوعی ہونا ضروری ہے اور اس کا زیادہ تر انحصار کسی شخص کے نقطۂ نظر پر ہوگا۔ جن مدارج کا تعین کیا جائیگا وہ غالباً اس تقسیم کے لحاظ سے مختلف ہوں گے جو بچہ کی جسمانی، عقلی، لسانی، جمالیاتی یا اخلاقی ترقی پر مبنی ہوگی[2]۔ اس کے علاوہ خواہ کوئی تقسیم اختیار کیجائے مگر ہمیں یہ حقیقت یاد رکھنی چاہیئے کہ یہ ایک دوسرے سے بالکل علٰحدہ علٰحدہ

---

[1] ڈیوی اور مک للین ہندسہ کی نفسیات صہ ۱۹

[2] ملاحظہ ہو اے، ایف، چیمبرلین کی کتاب بچہ باب چہارم

نہیں ہیں نمو ایک مسلسل عمل ہے اور اس میں کوئی خلا نہیں ہے۔ مختلف جسمانی اور دماغی اعمال، جوں جوں کہ وہ یکے بعد دیگرے معرض ظہور میں آتے ہیں، پختہ ہو کر اعلیٰ اعمال میں منتقل ہو جاتے ہیں۔ اس اُصول کی — اصول تبدیل جیسا کہ اس کو موزون طور پر کہا جاتا ہے — بہت ہی اچھی توضیح اُن مختلف مدارج کے ذریعہ ہوتی ہے جو کسی چھوٹے بچے کے چلنا سیکھنے سے متعلق ہوتے ہیں۔ بعض اوقات اس قسم کا فعل بالکل یک بیک ظہور پذیر معلوم ہوتا ہے جس کی وجہ سے اکثر والدین کو ٹھیک وہ دن یاد رہتا ہے جبکہ ان کا بچہ پہلی دفعہ چلا تھا۔ لیکن امر واقعہ یہ ہے کہ اس فعل سے ابتدائی کرتبوں کا ایک پورا سلسلہ وابستہ ہوتا ہے۔ تقریباً چوتھے مہینہ میں بچے کی گردن، کھڑی ہونی شروع ہوتی ہے۔ ایک یا دو ماہ بعد وہ سیدھا بیٹھنے کے قابل ہو جاتا ہے۔ اس کے کچھ عرصہ بعد وہ تنہا کھڑا ہونے لگتا ہے — یہ ایک ایسا فعل ہے جس کی وجہ سے وہ عضلات حرکت کرتے ہیں جنھیں اس وقت تک بمشکل استعمال کیا گیا تھا اس کے تھوڑے ہی دن بعد ایک ایسی تبدیل کے ذریعہ جس کو بمشکل دیکھا جا سکتا ہے وہ چلنا شروع کر دیتا ہے اور اس کے پہلے ڈگمگاتے قدم اکثر دفعہ غیر ارادی طور پر اُٹھتے ہیں[1]۔

اسی طریقہ سے بچے کے سارے افعال، خواہ وہ جسمانی ہو یا دماغی، ایک دوسرے میں گھل مل جاتے ہیں اس لئے جن تقسیموں کو ہم اختیار کریں گے ان کے متعلق زیادہ سے زیادہ یہی کہا جا سکتا ہے۔

---

[1] ڈریسی بچپن کی نفسیات صفحات صفحہ ۱۰۰ و ۱۰۱ —

کہ وہ زور دینے کے بڑے پہلوؤں کی محفوظ الکتاب کے مدارج کی اور مزید نشو و نما کے نقاط نظر کی نمایندگی کرتے ہیں۔ اس قرارداد کے بعد ہم ذیل کی تقسیموں کو کسی شکل کے بغیر اختیار کر سکتے ہیں (۱) ابتدائی تین سال شیر خوارگی کا زمانہ (۲) ختم سات سال تک وہ زمانہ جس کو ہم بیانی طور پر ابتدائی بچپن کا زمانہ کہہ سکتے ہیں (۳) دس یا گیارہ سال تک، آخری بچپن کا زمانہ (۴) چودہ سال تک، لڑکپن کا زمانہ اور (۵) چودہ سال سے آگے، عنفوان شباب کا زمانہ۔

ابتدائی تین سال بہت ہی ابتدائی زمانہ پر اسکی گہری دلچسپی کے باعث اور نفسیات اور حیاتیات کے لئے اس کی اہمیت کی وجہ سے قابل مشاہدہ کرنے والوں نے بڑی توجہ دی ہے۔ مدرس کے لئے اس کا تفصیلی مطالعہ ضروری نہیں ہے لیکن اگر کوئی مدرس اور بالخصوص کمسن بچوں کا مدرس اس سے بالکل ہی غفلت برتے تو یہ ایک بڑی غلطی ہوگی بالکل ویسی ہی جیسی کہ نوجوانوں کے اُس مُدرس کی غلطی ہوگی جو چھوٹے لڑکوں اور لڑکیوں کے طریقوں کا کوئی لحاظ نہیں کرتا۔

ان ابتدائی سالوں کی جو چیز سب سے زیادہ نمایاں طور پر کسی شخص کو متاثر کرتی ہے وہ جسمانی اعضا پر حسی اور حرکی، قابو حاصل کرنے میں عجیب و غریب ترقی ہے۔ سر اور اعضا کی اتفاقی حرکات اور ایسے اضطراری افعال کو نظر انداز کرنے کے بعد جیسے کہ چوسنا، نگلنا، پلک جھپکنا اور رونا میں ایک نومولود بچہ بالکل بے بس ہوتا ہے۔ لیکن بار بار تجربہ کی وجہ سے حافظہ میں جو علامات نتیجۃً باقی رہ جاتی ہیں ان کی وجہ سے وہ رفتہ رفتہ توفیق بصر، فاصلوں کا اندازہ لگانا اور جو چیزیں اس کی پہنچ میں

ہوتی ہیں ان کے لئے ارادتاً ہاتھ پھیلانا سیکھ جاتا ہے اور بڑھتی ہوئی قوت کی مدد سے وہ ابتدائی چھ مہینوں میں بیٹھکر اپنے سر اور دھڑ کو سیدھا رکھنا سیکھ لیتا ہے۔ یہ فتوحات اس کی اس فطری خواہش کے لئے کہ وہ اپنے اردگرد کی چھوٹی دنیا کا کچھ علم حاصل کرے ایک قوی محرک کا کام دیتی ہیں آنکھ اور ہاتھ کو کسی قدر قابو میں رکھنے اور سیدھا بیٹھنے کی قابلیت اس کو مجبور کرتی ہے کہ وہ چیزوں کو دیکھے، چھوے، انھیں منہ میں رکھے، الٹے کوئی چیز بنائے اور اس کو توڑ دے۔ دوسرے سال کے نصف اول کے ختم ہونے تک اس میں اپنے جھونک کو سنبھالنے اپنی حرکتوں میں مطابقت پیدا کرنے اور انھیں قابو میں رکھنے کی بعید قوت پیدا ہو جاتی ہے۔ غالباً وہ رینگنے کے زمانہ سے گذر گیا ہے اور چلنا سیکھ لیا ہے۔ اس کے ساتھ ہی اس کی دنیا وسیع تر ہو جاتی ہے۔ اس کے اردگرد کی چیزوں کے متعلق اور ان کی خاصیتوں اور ان کے استعمال کے متعلق اس کی واقفیت وسیع ہو جاتی اور اس طرح اس کی فطری عجوبہ پسندی کی تشفی ہوتی ہے۔ دوسروں کی تقلید کرنے کا جبلی رجحان، جس کا ظہور اس کے پہلے سال کے دوسرے حصہ میں ہوا ہے، اب اس کی نمو میں ایک اہم مقام حاصل کر لیتا ہے۔ مثلاً اسی کی وجہ سے اس کی بچکانی غاں غوں نے تتلانے کی شکل اختیار کی ہے، وہ مختلف چیزوں کو ان کے ناموں سے پکارنے لگتا اور اس مدت کے ختم ہونے تک تقریری زبان میں معمولاً اچھی ترقی کر لیتا ہے۔ حافظہ کی نمو کے لئے تیسرا سال ایک اہم زمانہ ہوتا ہے۔ اسی زمانہ سے مختلف ارتسامات کی سریع الزوال نوعیت مفقود ہونے لگتی ہے اور وہ بچے کے مستقل دماغی ذخیرہ کے اجزا بن جاتے ہیں

بہت کم لوگوں کو تین سال سے پہلے کی کوئی بات یاد ہوتی ہے اور بہت سے لوگ تو اتنی دور جا ہی نہیں سکتے۔ اپنے اردگرد کی دنیا کو عقلی حیثیت سے سمجھنے، مقابلہ کرنے، درجہ بندی اور تعمیم کرنے کے طویل کام کا آغاز اسی زمانہ میں ہوتا ہے۔ درجہ بندی کے چند عنوانات سے مسلح ہو کر بچہ دلیری کے ساتھ اُن ساری چیزوں پر حملہ آور ہوتا ہے جو اس کے پاس آتی ہیں ابتدا ابتدا میں ہر شخص "ابا" یا ہر بڑا چوپایہ "گھوڑا یا بیل" اور برف کے گالے تتلیاں ہوتے ہیں۔

ابتدائی بچپن (تین سال سے سات سال تک)

اس سے قبل کے زمانہ میں جسمانی حرکتوں پر جو قابو حاصل کر لیا گیا ہے اس کی وجہ سے بچہ مختلف چیزوں کی تحقیق کی جانب اور آگے بڑھنے کے قابل ہو جاتا ہے اور اگر دانشمندی سے رہنمائی کی جائے تو اس کی فطری عجوبہ پسندی قدرت کے سادہ تر مظاہر کے مشاہدہ میں مصروف و مشغول ہو جائے گی۔ اس کی عجوبہ پسندی اور مادری زبان کے استعمال میں اس کی بڑھتی ہوئی مہارت اس کو اس امر پر بھی ابھارتی ہے کہ وہ اپنے بزرگوں سے مسلسل سوالات کرتا رہے جسکی وجہ سے اس عمر کو استفساری عمر کے نام سے ممیز کر دیا گیا ہے۔ "کیا" اور "کیوں" کے الفاظ ہمیشہ اس کی زبان پر ہوتے ہیں "یہ کیا چیز ہے" "اس کو کیا کہتے ہیں" "یہ ایسا کیوں ہے" "یہ کس نے بنایا" حقیقتوں اور اسباب کے دریافت کرنے کی جو تشنگی بچہ محسوس کرتا ہے اس کی یہ لفظی شکلیں ہیں تقلید کی جبلت کو اب بھی اس کی زندگی میں ایک نمایاں جگہ حاصل ہوتی ہے اور یہ اس کی اخلاقی نمو کے لئے اتنی ہی اہم ہوتی ہے جتنی کہ اس کے عقلی نشو ونما کیلئے

اس کا اظہار نہایت واضح طور پر اس کے کھیل کے ذریعہ ہوتا ہے بچپن کی زندگی کا وہ پہلو جس کو فروبل نے اس زمانہ کی نمایاں خصوصیات کی حیثیت سے بجا طور پر معین کیا ہے[1] کھیل اور کام کے درمیانی امتیاز سے ـــ وہ امتیاز جو آزاد خود رو مصروفیت جس کا اس کی اپنی ذات سے بڑھ کر کوئی مقصد نہیں ہوتا، اور کسی ایسے مطلوبہ مقصد شے حصول کے درمیان ہوتا ہے جس کو خارجی حکومت نے یا فرض شناسی کے اندرونی احساس نے عائد کیا ہو ـــ وہ ابھی پوری طرح واقف نہیں ہوتا۔ رفتہ رفتہ یہ امتیاز اپنے آپ کو محسوس کرانے لگتا ہے جوں جوں کہ نہانے، کپڑے پہننے، صاف کرنے اور مدرسہ جانے کے افعال فرائض کی شکل اختیار کرتے جاتے ہیں مگر یہ زمانہ زیادہ تر کھیل ہی کا زمانہ ہوتا ہے۔ اس عمر میں ڈرامائی جبلت اس قدر قوی ہوتی ہے کہ بعض بچے اپنی بیدار زندگی کا ایک بڑا حصہ مختلف کاموں کی نقل کرتے، اپنے بزرگوں کی تقلید کرتے اور "اپنی عمر کو ناگزیر جوالا بنانے کے لئے" چھیڑتے ہوئے دکھائی دیتے ہیں گڑیاں اور دوسرے کھلونے ہی نہیں بلکہ بالغ زندگی کی متعلقہ چیزیں بھی ان کی ملازمت میں بھرتی کرلی جاتی ہے "تخیل کی کیمیا" کے ذریعہ نہایت ہی غیر امید افزا مواد کو اس طرح تبدیل کرلیا جاتا ہے کہ وہ ان کی خوش خیالی کے مطابق ہو جائے۔ ایک تکیہ بچہ بن جاتا اور چابک سواری کے محیر العقول کرتب صوفے کے سرے پر تکمیل پاتے ہیں۔ بچہ قصوں اور کہانیوں سے خواہ یہ ممکن ہوں یا ناممکن،

---

[1] ملاحظہ ہو انسان کی تعلیم مرتبہ ہیل مان صفحات ۵۴ تا ۵۶ ـــ

جو لُطف اُٹھاتا ہے اور خود اپنی من گھڑت کہانیاں بناتے کا جو زیادہ یا کم میلان ظاہر کرتا ہے ان سے بھی ایک چست اور زندہ تخیل کا اظہار ہوتا ہے۔ اس کی خازنیت کی قوت قوی تر ہو جاتی ہے اور اس کے بعض ارتسامات آپس میں ایسے مستحکم طور پر مربوط ہو جاتے ہیں کہ یہ مستقلاً باقی رہتے ہیں۔ وہ اپنی عقلی تعمیر میں جو دنیا سے متعلق ہوتی ہے ترقی کرتا ہے۔ وہ وسیع مماثلتوں میں اختلافات کی تمیز کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے اور اس کی درجہ بندی کے عنوانات کی تعداد بہت بڑھ جاتی ہے اگرچہ وہ اس زمانہ میں بھی ہرن کو بکرا، گینڈے کو ہاتھی، سگ آبی کو مچھلی اور فرن کو سبزہ سمجھ سکتا ہے۔ اگر اس کی اخلاقی ترقی معمول کے مطابق رہی ہے تو اس کا ہیجان کے رحم و کرم پر رہنا دن بدن کم ہوتا جاتا ہے۔ وہ حکومت کا پاس و لحاظ کرنا کسی قدر سیکھ لیتا اور اطاعت کی عادتیں ڈالنا شروع کر دیتا ہے۔ اور غصہ کے جیسے تند تر اور غیر اجتماعی جذبات کو قابو میں رکھنا بھی کسی قدر سیکھ لیتا ہے۔

آخری بچپن سات سال سے دس سال تک۔

اس کے بعد کے دور میں بچہ جسمانی حیثیت سے جلد جلد نشو و نما پاتا ہے۔ وہ اپنے قد میں سالانہ تقریباً دو انچ کا اضافہ کرتا رہتا ہے اس کے بھیجے نے اپنی نمو کا تقریباً ۹/۱۰ واں حصہ ختم کر لیا ہے اور اس کے دوسرے دانت نکلنے شروع ہوتے ہیں[1] وہ بالک گھر یا مدرسۂ کمسناں کو خیرباد کہتا ہے اور چونکہ اب اس میں کام اور کھیل میں واضح تر امتیاز

---

[1] جس حقیقت سے اس زمانہ کی ضد اور ہٹ کا ایک بڑا حصہ متعلق ہوتا ہے۔

کرنے کی صلاحیت پیدا ہوگئی ہے اس لئے اب وہ واقعی طور پر مدرسہ کو جانے لگتا ہے اگرچہ ہوشمندانہ انتظامات کے تحت ایسی تبدیلی یک بیک نہ کیجائے گی۔ اس وقت تک اس کی دلچسپیوں کی نوعیت فطری اور خودرو تھی لیکن اب اس کو متمدن زندگی کی اکتسابی دلچسپیوں کے لئے ان قدرتی دلچسپیوں کو بنیادوں کی حیثیت سے استعمال کرنا ہوتا ہے۔ بالخصوص زبان، ہندسہ اور موسیقی کی علامتوں پر اس کو حاوی ہونا پڑتا ہے اور یہ عموماً کسی قدر مشکل ثابت ہوتے ہیں۔ لیکن پڑھنے، لکھنے اور حساب کرنے کے جیسے فنون میں اس کی بڑھتی ہوئی قوتیں اس کی مدد کرتی ہیں تاکہ وہ موجودہ چیز پر اپنی توجہ مبذول رکھ سکے اور ان مختلف چیزوں کی کشش کا مقابلہ کرسکے جو اس کے حواس پر حملہ آور ہوتی ہیں نفسیاتی زبان میں اس کے یہ معنیٰ ہوئے کہ ابتدائی قسم کی توجہ، جس کو حواس کو متاثر کرنے والی چیزیں فوراً اپنی طرف کھینچ لیتی ہیں، اپنی جگہ ایک حد تک ادراکی توجہ کو دیرہی ہے جو ان چیزوں پر مبذول کیجاتی ہے جو اپنا تعلق ہماری سابقہ معلومات سے قایم کرلیتی ہیں اور جس کے مفہوم میں کسی مجوزہ مسئلہ کے متعلق غور و تامل کرنے کی کیفیت اختیار کرنے کی قابلیت مضمر ہوتی ہے۔ اس زمانہ میں ارتسامات کو محفوظ رکھنے کی قوت اور بھی زیادہ ہوجاتی ہے اس لئے اب جو چیز بھی یاد کیجاتی ہے وہ مستقل دماغی ذخیرہ کا جز بن جانے پر زیادہ مائل ہوتی ہے۔ بعض اوقات کہا جاتا ہے کہ اس زمانہ میں حافظہ اپنی بہترین حالت میں ہوتا ہے لیکن یہ صرف انہی معنی کے لحاظ سے صحیح ہے کہ غالباً اس وقت عضویاتی حافظیت پہلے یا بعد قوی تر ہوتی ہے۔ بالغ آدمی اس کمی کو اپنے تصورات

منطقی اور دوسرے تعلقات کی مدد سے پورا کر لیتا ہے۔ خوش خیالی کی بلند پروازیاں پہلے کی اتنی بے لگام نہیں ہوتیں کیونکہ اگرچہ بچہ اب بھی پریوں کے قصوں سے بہت لطف اندوز ہوتا ہے لیکن جو قصے وہ سنتا ہے اُن کے ممکن الوقوع ہونے کا مطالبہ کرنے یا کم از کم ممکن اور ناممکن میں ایک واضح امتیاز کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے۔ مختلف چیزوں سے اس کی وسیع تر واقفیت اس کی مدد کرتی ہے کہ وہ ان کی نمایندگی کی زیادہ اضافانہ طور پر قدر کرے اور اس طرح تصاویر کے ذریعہ اس کے علم اور اسکی دلچسپیوں کے دائرہ کو وسیع کیا جا سکتا ہے یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کی وجہ سے اس زمانہ میں آسان جغرافیائی یا تاریخی تدریس مناسب ہو جاتی ہے۔ وہ اپنی کائنات پر اپنی عقلی فتوحات جاری رکھتا ہے، ابتدائی زمانہ کے موہوم اور مبہم خیالات، جبکہ چند مختلف جنسوں کے ناموں کو بہت ہی مختلف انواع کے لئے استعمال کیا جاتا تھا، اب زیادہ واضح اور صحیح ہو جاتے ہیں اس زمانہ میں اس کو "پھول" کے لفظ سے، جبکو پہلے چیزوں کی ایک جماعت کے لئے استعمال کیا جاتا تھا تشفی نہیں ہوتی، وہ پھولوں کی مختلف اقسام میں بلکہ ایک ہی پھول کی مختلف قسموں میں امتیاز کرنا چاہتا ہے۔ مناسب رہنمائی کے ذریعہ اس کے تصورات ان چیزوں کے متعلق جن میں وہ فطری طور پر دلچسپی لیتا ہے اس طرح کم مبہم اور زیادہ صحیح طور پر عام ہوتے جائیں گے کیونکہ اس کی رہنمائی ہمیشہ ان کیفیتوں کی طرف کی جائے گی جو متشابہ چیزوں کو ممیز کرتی ہیں تاکہ وہ اپنے الفاظ کے ذخیرہ میں اسی کے مطابق توسیع کرے۔ معمولی حالات میں اس کی عقلی ترقی کے ساتھ ساتھ اس کے اخلاقی

پہلو میں بھی واضح ترقی ہوگی۔ آٹھ یا نو سال کا اوسط بچہ خود ضبطی کے اسباق سیکھ لیتا ہے، وہ ہیجان اور دھم کی مخلوق نہیں رہتا۔ وہ سڑک پر اپنی آپ نگرانی کر سکتا اور تنہا مدرسہ جا سکتا ہے۔ اب وہ حکومت کی پیروی آنکھ بند کر کے اس طرح نہیں کرتا جس طرح کہ پہلے کیا کرتا تھا۔ اس کی اخلاقی ترقی اُس کے بزرگوں کی آزادانہ تقلید پر زیادہ تر منحصر ہوتی ہے اس لئے والدین اور مدرس کی مثال نہایت اہم ہوتی ہے۔ جس طرح کہ خیال کے شعبہ میں اس کے تصورات مجرد قسم کی نسبت کرتے تصویری قسم کے ہوتے ہیں اسی طرح اخلاق کے شعبہ میں بھی وہ عمل نیک کے مقرون مجسمہ کی مدد سے نہ کہ نیکی کے تصوراتِ مجرد کے ذریعہ عمل کرتا ہے اس کے بہتر اخلاقی فیصلوں کا تعین کسی اُصول سے وفاشعاری نہیں بلکہ کسی شخص سے وفاشعاری کرتی ہے۔ بچہ جن لوگوں سے رہنمائی کی سب سے پہلے توقع کرتا ہے وہ اس کے ارد گرد کے لوگ اور قصہ اور رومان کے ہیرو ہوتے ہیں —

لڑکپن ۱۱ سے ۱۴ سال تک

اب ہم لڑکپن کے زمانہ کی طرف رجوع کرتے ہیں جسمانی نمو تقریباً پہلی کی طرح جاری رہتی ہے لیکن اگر گذشتہ دور میں لڑکے لڑکیوں کی نسبت کرتے جلد تر بڑھتے گئے تھے تو اس دور میں یہ ترتیب الٹ جاتی ہے۔ اس عمر میں لڑکیاں اوسطاً لڑکوں سے زیادہ جلد بڑھتی ہیں اور بارہ سال کے دو یا تین سال بعد تک لڑکوں سے حقیقتاً زیادہ اونچی اور زیادہ وزنی ہوتی ہیں۔ اس اختلاف کی وجہ یہ ہے کہ لڑکوں کی نمو رک جاتی اور لڑکیوں کے نشو و نما میں بہت سرعت پیدا ہو جاتی ہے۔ اس دور کی

ایک دوسری عجیب خصوصیت یہ ہے کہ جسم میں ورزشی کھیلوں کی ترتیب یا نگی صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے اور ورزش کے موزوں حالات کے تحت عضلات اور پٹھوں میں دن بدن قوت بڑھتی جاتی ہے " بعض وجوہات کی بنا پر جو اچھی طرح سمجھ میں نہیں آ سکے ہیں ورزشی کھیلوں کے لئے بڑی عمر کے طلباء کی جس طرح تربیت کی جا سکتی ہے اس طرح بارہ یا تیرہ سال سے کم عمر والے بچوں کی نہیں کی جا سکتی۔ نہ تو عضلات کی جسامت بڑھتی اور نہ اعضا میں سختی پیدا ہوتی ہے۔ مختصر یہ کہ یہ "تربیت" نہیں پاتے اور قوت، تیزی اور سانس میں وہ قوت برداشت نہیں پیدا ہوتی جن کی ایسی ورزشوں سے توقع کی جا سکتی ہے"[۱] ذہنی نقطۂ نظر سے اس زمانہ میں غالباً جو سب سے زیادہ عجیب وغریب چیز ہوتی ہے وہ اشکال اور علامتوں کا اہم تر کام ہے جو وہ لڑکے کی دلچسپیوں کی توسیع کے لئے انجام دیتے ہیں وہ اب روانی سے پڑھ سکتا ہے اور پڑھتے وقت سوچ سکتا اور سوچتے وقت پڑھ سکتا ہے۔ اس طرح نہ صرف مطبوعہ صفحہ ہی بلکہ حسی معروض اور تصویر بھی علم اور لطف اندوزی کا مبداء بن جاتے ہیں۔ اسی طرح اگر سابق دور میں اس کے دماغ کو تصویروں اور نمونوں سے اور متقرون جغرافیائی خیالات سے معمور کر دیا گیا ہو تو اب وہ اس قابل ہو جاتا ہے کہ کسی نقشہ کی بے زبان اور خاموش علامات کو پہاڑی زنجیروں اور وسیع میدانوں برف پوش چوٹیوں اور گہری وادیوں دریاؤں اور جھیلوں

---

[۱] ڈاکٹر سی ار ابرلس ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ میں جلد پنجم میں صفحہ (۳۶۷)

اور بے پایاں سمندر اور دیہاتوں اور شہروں کی تازہ رنگ شبیہات
میں تبدیل کر دیے ہیں[1]۔ اب وہ عدد کی علامات سے بھی بے تکلف ہو جاتا
ہے۔ اعداد شماری اور اعداد نویسی کا نظام، معمولی پہاڑے اور حساب
کے بنیادی اعمال اس کے مستقل دماغی ذخیرہ کے اجزا بن جاتے ہیں
اس کی بڑھی ہوئی تجریدی قوت اور نتیجتۂ حقیقی حسی ارتسامات سے اس کے
بہت سے تصورات کی آزادی کا بھی اظہار اس کی اس قابلیت سے
ہوتا ہے کہ وہ الفاظ کا الفاظ کی حیثیت سے خیال کرتا، ان کے باہمی
تعلقات کو سمجھتا اور اُن اشکال کے، جو قواعد کے مطابق ہوتے ہیں،
معنی اور استعمال کی قدر کرتا ہے۔ تجرید کی اس بڑھتی ہوئی قوت
کا اور اس کے حقیقی ماحول پر اس کے گھٹتے ہوئے اِتکا کا اظہار بھی
اس کی ہمدردیوں کے دایرہ کی وسعت اور اس کے اخلاقی آرا کے
موضوعات کے ذریعہ ہوتا ہے۔ رفتہ رفتہ اپنے ساتھیوں سے وسیع تر
میل جول کے باعث اور ادب و تاریخ کے مشاہیر کی وجہ سے اس کے
ہاں کردار کے قوانین کلی کا ایک ذخیرہ جمع ہو جاتا ہے۔ کردار کے نمونوں
کا کہ اس قسم کا فعل صحیح اور اُس قسم کا عمل غلط ہے۔ کم از کم اپنے بہتر المحول
میں جن قوانین کے مطابق وہ عمل کرتا ہے انھیں وہ ابھی ایک واجبی
اور خود عاید کردہ اخلاقی نظم کے اجزا نہیں تصور کرتا بلکہ وہ انھیں ایک
ایسا حکومتی مجموعہ قوانین سمجھتا ہے جس کو خارجی طور پر نافذ کیا گیا ہے۔
اجتماعی اور مذہبی منظوریاں زیادہ اہم اور والدین کی اجازتیں کم اہم

---

[1] لانگ ادراک صفحہ ۸۱ (انگریزی ترجمہ)

ہو جاتی ہیں۔ چھوٹی چھوٹی باتوں میں اس کے اخلاق ان خیالات سے متاثر ہونے لگتے ہیں کہ "اصل چیز" کیا ہے اور "اچھا طریقہ" کیا ہے اور اہم تر معاملات میں وہ احکام عشرہ کے جیسے مجموعہ قوانین کے صریح "تم کروگے" اور "تم نہ کروگے" کی قدر کرنے لگتا ہے۔

اب لڑکے اور لڑکیوں کی ایک بہت بڑی تعداد کے لئے وہ وقت آجاتا ہے جبکہ وہ مدرسہ کو خیرباد کہہ کر کسب معیشت کی تیاری کا کام شروع کردیں۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کے ساتھ وہ نمایاں جسمانی اور دماغی تغیرات، جو اس زمانہ میں معرض وجود میں آتے ہیں، ملکر اجتماعی مصلح کے نہایت ہی تردد کا باعث ہوتے ہیں۔ گذشتہ دور کا تیز جسمانی نشو ونما تقریباً سترہ سال جاری رہتا ہے اور پورے قد کو پہنچنے تک بتدریج کم ہوتا جاتا ہے۔ یہ ایک سبق آموز حقیقت ہے کہ اگرچہ گیارہ یا بارہ سال سے سولہ یا سترہ سال تک کا زمانہ تیز نشو ونما اور عموماً سخت محنت وکوشش کا ہوتا ہے، خواہ بچہ مدرسہ میں شریک ہو یا نہیں اور ہو جسم کی حالت علالت اور موت کی مدافعت کرنے کے لئے بہترین معلوم ہوتی ہے کیونکہ چودہ سال کی عمر میں موت کی شرح سب سے کم ہوتی ہے۔ اس لئے ممکن ہے کہ اس زمانہ میں کام کی مقدار کو گھٹا دینے کا جو عذر پیش کیا جاتا ہے کیونکہ اس کے لڑکے یا لڑکی کی قوت سے بڑھ جانے کا خطرہ ہے وہ بالکل بے بنیاد ہو اور کام کو گھٹا دینا صرف اسی وقت ہے جبکہ نمو رک جائے[1] لیکن قد اور

---

[1] ملاحظہ ہو ڈاکٹر سی، رابرٹس ثانوی تعلیم پر کمیشن کی رپورٹ جلد پنجم صفحات ۳۵۶ و ۳۵۷۔

وزن میں اس زیادتی کے علاوہ بچپن کے نوجوانی میں تبدیل ہونے پر جو اہم تغیرات لاحق ہوتے ہیں وہ اب معرضِ وجود میں آنے لگتے ہیں۔ حنجرہ بڑھ جاتا ہے، صوتی رگیں لمبی ہو جاتی ہیں، آواز بدل جاتی ہے اور غالباً بھیجے میں بھی اتنے ہی اہم تغیرات واقع ہوتے ہیں کیونکہ سر کی شکل بدل جاتی ہے۔ اعلیٰ دماغی اعمال زیادہ مکمل طور پر نشوونما پاتے ہیں اس لئے ریاضیات منطق، سائنس اور زبان کی تجریدات اور ادب کی تاملی اقسام اب سمجھ میں آنے لگتی ہیں نوجوان لڑکا یا کنواری لڑکی ایک بڑی حد تک زمانۂ موجودہ کی نسبت کرتے زمانۂ آئندہ میں رہنے لگتی ہے۔ دماغ اُمیدوں، خوابوں، جذبات اور خواہشات سے پُر ہوتا ہے۔ اجتماعی اور اخلاقی دلچسپیوں کی حکومت کا آغاز ہو جاتا ہے بعض اوقات سیاسی یا مذہبی جوش عمل کا سرچشمہ بن جاتا ہے اور اس مدت کے دوران میں اکثر دفعہ مذہبی شکوک اور شبہات پیدا ہو جاتے ہیں جسمانی اور دماغی قوت میں جو کثیر ترقی ہوتی ہے وہ اپنا اظہار جذباتی جانداری کی اُن موجوں کے ذریعہ کرتی ہے جو اب معرضِ ظہور میں آتی ہیں فی الحقیقت جو لوگ اس پُر آشوب زمانہ میں نوجوانوں کی رہنمائی کی آرزو کرتے ہیں اُن کے اہم مقاصد کے منجملہ ایک مقصد یہ ہونا چاہیئے کہ وہ ان طوفانی جذبات کو مناسب اور موزون راستوں پر لگا دیں اب یہ چیز ہمیشہ سے زیادہ اہم ہو جاتی ہے کہ تعلیم محض معلومات کا ذخیرہ جمع کرنے ہی پر اکتفا نہ کرے بلکہ عمل کے راستے بھی مہیا کرے۔ ورزشی کھیلوں، جمناسٹک کی مشقوں، دستی تربیت اور معمل میں کام کا یہی زمانہ ہے۔ جو عقلی اور جمالیاتی دلچسپیاں صحیح کردار کی مستقل محرک

بن سکتی ہیں انھیں بھی اُبھارنے کا یہی زمانہ ہے ورنہ پھر یہ کام ناممکن ہو جاتا ہے "مطالعہ باطن کے ناواجبی رجحان کی روک تھام عمل کی ترغیب وتحریص کے ذریعہ کی جانی چاہیئے" اور "مبالغہ آمیز اُمنگ اور آرزو اور غیر تاملی مصروفیت کو سنجیدہ مطالعہ کی تشویق کے ذریعہ روک دینا چاہیئے"[1]

انفرادی اختلافات یہ توقع کی جاتی ہے کہ ایک اوسط لڑکے یا لڑکی کے نشوونما اور نمو کا جو سرسری خاکہ یہاں دیا گیا ہے وہ ہر اُس شخص کے لئے دلچسپ اور سبق آموز ہو گا جس کو طلبا سے سابقہ پڑتا ہے جس کی وجہ سے وہ ایک حد تک اوسط حالات کو ملحوظ رکھنے پر مجبور ہو جاتا ہے۔ لیکن ہمیں اس چیز کے اضافہ کرنے میں عجلت کرنی چاہیئے کہ بلاشبہ لوگ بچّے، لڑکے اور نوجوان کے متعلق ضرورت سے زیادہ اطمینان اور بے تکلفی سے گفتگو کرتے ہیں گویا کہ ایک ہی عمر کے کمسن لوگوں کی جسمانی اور دماغی خصوصیات معین اور غیر تغیر پذیر ہوتی ہیں حقیقت حال یہہ ہے کہ اوسط حالات میں جس چیز کی توقع کی جانی چاہیئے اس کے عام بیانات محض اس وجہ سے قدر وقیمت رکھتے ہیں کہ وہ ایک قسم کا معیار ہوتے ہیں جن سے ہم اُن بے شمار چھوٹے یا بڑے انحرافوں کے متعلق استصواب کرسکتے ہیں جن سے ہم دوچار ہوتے ہیں۔ مثلاً جسمانی نمو کی سادہ اور بخوبی دریافت شدہ حقیقتوں پر غور کیجئے۔ یہ معلوم کیا گیا ہے کہ چھ سالہ لڑکوں کا اوسط قد

---

[1] ڈبلیو، ایچ برنہم۔ تدریسیاتی لکچر جلد اول صفحات ۴۷ تا ۱۱۲ زیر عنوان شباب کا مطالعہ

چوالیس انچ ہوتا ہے لیکن ان کے قد اکتالیس سے سینتالیس انچ تک ہوتے ہیں یہ کہ گیارہ سال کی عمر میں یہ اعداد پچاس سے اٹھاون انچ تک ہوتے ہیں اور اوسط چوپن ہوتا ہے اور یہ کہ پندرہ سال کی عمر میں یہ ستاون سے اڑسٹھ انچ تک ہوتے ہیں (گیارہ انچ کا فرق) اور ان کا اوسط ترسٹھ ہوتا ہے[۱] اب اس سے ایک عملی نتیجہ یہ اخذ کیا جاسکتا ہے کہ اگرچہ ایک مقررہ عمر کے لڑکوں کے لئے معیاری اونچائی کی مدرسی میز کی سی ایک چیز بھی یقیناً ہوتی ہے لیکن جب اس عمر کے سارے طلباء کو بالکل ایک ہی سایز اور تناسب کی میزوں پر دن میں کئی کئی گھنٹے بٹھایا جاتا ہے تو اس سے بصارت اور جسمانی وضع کو بے انتہا نقصان پہنچنے کا امکان ہے۔

جو چیزیں جسمانی زندگی کے متعلق صحیح ہیں وہی چیزیں دماغی یا ذہنی زندگی کی نسبت بھی مساوی طور پر صحیح ہیں ضعف عقل اور طباعی کو نظر انداز کرکے اور نمو کے معمولی دوران سے جو معتدل انحرافات ہوتے ہیں ان کی حد تک اپنے آپ کو محدود کرکے ہم دیکھتے ہیں کہ لوگوں میں بہت اہم اختلافات پائے جاتے ہیں۔ ان اختلافات کی توضیح اُن مختلف زبانوں کے ذریعہ ہوتی ہے جبکہ بہت ہی کمسن بچے، جنھیں ان کی کمسنی کی وجہ سے مدرسہ میں شریک نہیں کیا جاسکتا، بات کرنے کے قابل ہوتے ہیں اور جب وہ شریک مدرسہ ہوتے ہیں تو ہر مشاہدہ کرنے والا مدرس جانتا ہے، بشرطیکہ تعداد طلبہ کی کثرت کی وجہ سے وہ پریشان نہ ہوگیا ہو کہ

---

[۱]۔ یہ اعداد ڈاکٹر بوڈیچ کے ہیں۔ کسرات کو حذف کردیا گیا ہے۔

بچوں کے پڑھنا لکھنا گانا کسی موسیقی آلہ کا بجانا سیکھنے یا قواعد اور نظری علم ہندسہ کے جیسے زیادہ مجرد مضامین شروع کرنے کے قابل ہونیکی مدتوں میں کس قدر نمایاں فرق ہوتا ہے۔ ایک مشہور جامعاتی پروفیسر کا خیال ہے کہ "اس نے کلیہ کے ایسے طالب علم دیکھے ہیں جو مناسب وقت سے ایک سال پہلے "فلسفہ" کی تعلیم شروع کر دینے کی وجہ سے عمر بھر کے لئے اس مضمون کے ناقابل ہوگئے"[1] یا یہ اندیشہ کیا جاتا ہے کہ بہت سے بچے اسی طرح بعض مضامین کی تعلیم پانے کے ناقابل ہو جاتے ہیں اور اگرچہ مدرسہ کے نظم ونسق کی ضروریات ہمیں اوسط کے قانون کے لحاظ سے کام کرنے پر مجبور کر دیتی ہیں لیکن جو بچے مدرسہ کے کام کے کسی شعبہ میں کمزوری کا اظہار کرتے ہیں کم از کم اُن کو دق کرنے سے ہم اس اُمید پر احتراز کر سکتے ہیں کہ بہت سی صورتوں میں خود وقت اس کمزوری کا ازالہ کر دے گا۔ اکثر دفعہ یہ تبدیلی غیر متوقع طور پر واقع ہوتی ہے۔ ایسے اوقات میں جبکہ ہمیں توقع نہیں ہوتی وہ لڑکا جو حساب یا قواعد میں بے وقوف تھا ترقی کا اظہار کرتا ہے۔ جو تصورات اس سے قبل آپس میں متلازم ہونے سے انکار کرتے تھے اب وہ ایک دوسرے کی طرف مائل ہوتے جاتے ہیں اور اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ایک مربوط اور منظم ذہنی نظام جو تازہ تصورات کو جذب کر سکتا ہے قایم ہو جاتا ہے لیکن اس چیز کا اعتراف کیا جانا چاہیئے کہ ایسی صورت ہمیشہ پیش نہیں آتی۔

---

[1] ۔ ڈبلیو جیمس، مکالمات جیمس، صفحہ ۱۴۹۔

مزاج یا طینت اگر انفرادی سیرت کا کوئی ترقی یافتہ علم (سائنس) موجود ہوتا تو نہ صرف مدرسین ہی کو بلکہ اُن سارے لوگوں کو بھی جنھیں انسانی مواد سے سابقہ پڑتا ہے اس سے بڑی مدد ملتی۔ نفسیات نے ہر ذہن کے عناصر ترکیبی کی تحلیل اور ترکیب میں بڑی ترقی کی ہے لیکن فرداً فرداً ہر شخص کی مخصوص ذہنی ترکیب کی درجہ بندی اور تشریح کے لئے اس وقت تک سائنٹیفک قدر و قیمت رکھنے والی کوئی چیز انجام نہیں پائی ہے۔ اس کی عدم موجودگی میں ہم کو زیادہ تر اپنے عام مشاہدہ اور ایسی سہولتوں پر بھروسہ کرنا ہوتا ہے جو بچوں کی سیرتوں کا فہم و فراست کی مدد سے اندازہ لگانے کے لئے ہمیں میسر ہیں۔ مثلاً ہر شخص "تیز" اور "سُست" لڑکے کا عام فرق جانتا ہے۔ ایک اپنا سبق جلد یاد کر لیتا لیکن اس کو آسانی سے بھول جانے پر مائل ہوتا ہے، دوسرا دیر سے لیکن زیادہ پختگی کے ساتھ یاد کرتا ہے ایک مستعد اور زندہ دل ہوتا اور دوسرا نسبتاً سست اور اداس ہوتا ہے۔ ایک جذباتی کیفیتوں کے سارے سلسلہ کو خوشی کے ساتویں آسمان سے لے کر انتہائی مایوسی تک بہت جلد ختم کر دیتا اور دوسرے کی دماغی کیفیت بہت زیادہ سکون آمیز یا متوازن ہوتی ہے۔ ایک جلد رائے قائم کرتا اور شتاب کاری سے فیصلہ کر دیتا ہے لیکن دوسرا زیادہ احتیاط سے رائے قائم کرتا اور بحیثیت مجموعی زیادہ معقول فیصلہ کرتا ہے۔ ایک میں عام طور پر استقلال کی کمی ہوتی ہے مگر دوسرا اپنے ارادے کا پکا ہوتا ہے۔ ایک تیز مزاج مگر دل کا فیاض اور عفو پر آمادہ ہوتا ہے۔ دوسرے کو غصہ دیر میں آتا ہے مگر اس میں بعض اوقات رحم و کرم کا کوئی بڑا مادہ نہیں ہوتا

ایک کی سیرت میں کشش اور ہر دلعزیزی ہوتی ہے۔ دوسرا دیر میں ہر دلعزیز ہوتا مگر اکثر دفعہ اس کی ہر دلعزیزی دیرپا ہوتی ہے۔ ایک کی زندگی زیادہ تر زمانہ حال میں بسر ہوتی ہے۔ دوسرے کے خیالات اکثر دفعہ زمانہ مستقبل پر لگے ہوتے ہیں ایک اس وجہ سے ناکام ہوتا ہے کہ اس کو زیادہ قوت کی ضرورت ہے اور دوسرے کی ناکامی کی وجہ یہ ہے کہ اس کو زیادہ وقت کی حاجت ہے۔

بلاشبہ یہ بہت ہی وسیع اختلافات ہیں اور یہ دونوں اقسام کی انتہائی صورتوں ہی کی حد تک صحیح ہیں تاہم جس شخص کو بچوں یا بالغوں کی زندگی کا تجربہ ہوا ہے اس کو ایسی مثالیں فوراً ہی یاد آجائینگی جو متذکرہ صدر بیانات کے تقریباً مطابق ہوں گی۔ ہم ایک اور امتیاز کا بھی اضافہ کرسکتے ہیں۔ نفسی اعمال تیز یا سست ہونے کے علاوہ قوی یا کمزور بھی ہوسکتے ہیں اور اس اساس پر چار قسم کی درجہ بندی تجویز کی گئی ہے جو ہمارے قدیم اور روایاتی چار امزجہ کے مطابق ہے۔ صفراوی مزاج (تیز اور قوی) چست و چالاک، جلدباز ہوتا اور اس کو خارجی واقعات سے زیادہ سروکار ہوتا ہے۔ سودائی (سست اور قوی) حساس ہوتا اور اس میں مطالعہ باطن کا اور اپنے فیصلہ کو عملی جامہ جلد نہ پہنانے کا نمایاں میلان ہوتا ہے۔ دموی (تیز اور کمزور) پرجوش اثر پذیر اور غیر مستقل ہوتا ہے۔ بلغمی (سست اور کمزور) سستی اور خاموش ثابت قدمی کا مرکب ہوتا ہے۔ گیالن نے یہ امتیازات سترہ صدی قبل بتائے تھے اور اگرچہ جس منطقی اساس پر اس نے عمل کیا وہ افسوسناک طور پر غیر سائنٹیفک تھی لیکن اس کی درجہ بندی کی عملی قدر و قیمت اس حقیقت سے ظاہر ہوتی ہے کہ

دور حاضرہ کے مصنفین نے اس کو اپنا نقطہ روانگی قرار دیا ہے۔ جو مدرس اپنے طلبا کی انفرادی سیرتوں کو سمجھنے کی کوشش کرتا ہے اس کو امزجہ کا یہ قدیم اصول مختلف نقاط نظر سے ایما کرتا ہے۔ لیکن اس کو اس غلطی سے احتراز کرنا چاہیئے کہ وہ کسی لڑکے کو متذکرہ اقسام میں سے کسی ایک سے معین طور پر منسوب نہ کر دے کیونکہ اکثر بچوں میں ایسی خصوصیات پائی جاتی ہیں جس کی وجہ سے ان کا تعلق ایک سے زیادہ اقسام سے ہو جاتا ہے۔

ناقص العقل بچے انفرادیت کی تعریف کافی واضح طور پر اگرچہ کسی قدر مبہم طریقہ سے اس طرح کیجا سکتی ہے کہ یہ وہ اختلاف ہے جو اوسط حدود میں پایا جاتا ہے۔ سابقہ بیان میں ہم نے اُن بچوں کو نظر انداز کر دیا ہے جن کی ذہانت اُن حدود کے نیچے ہوتی ہے۔ غیر معمولی بچوں کی پرورش و پرداخت کا مسئلہ اس کتاب کی وسعت سے باہر ہے کیونکہ یہ تحقیق کا ایک بالکل ہی مخصوص موضوع ہے اور اس کا کام معمولی مدرس کے کام سے بہت مختلف ہوتا ہے۔

یہاں جو نقطہ قابل توجہ ہے وہ صرف یہ ہے کہ معمولی اور غیر معمولی میں کوئی معین اور قطعی امتیاز قایم نہیں کیا جا سکتا اس لئے اُن جماعتوں کا معلوم کرنا خالی از منفعت نہیں جن میں اخرالذکر کو عموماً تقسیم کیا جاتا ہے اس پیمانہ کے سب سے نیچے فاتر العقل ہوتے ہیں ــــ وہ بدقسمت افراد جن کا کوئی ذہنی اثاثہ نہیں ہوتا، جن میں راست تحفظ ذات کی بھی صلاحیت نہیں ہوتی اور جن کی نگرانی کرنے کی اتنی ہی ضرورت ہوتی ہے جتنی کہ چھ مہینے کے بچہ کی۔ ان کے بعد ضعیف العقل کا درجہ ہے

جن میں راست تحفظ ذات کی صلاحیت ہوتی ہے مگر بالواسطہ تحفظ ذات کی نہیں ہوتی۔ مثلاً اس جماعت کا کوئی رکن جسمانی خطرہ سے اپنے آپ کو محفوظ رہ سکتا ہے مگر اس سے کسب معاش کم از کم مستقل امداد اور نگرانی کے بغیر، ناممکن ہے۔ تیسری جماعت ان افراد پر مشتمل ہوتی ہے جن کی تربیت اگر احتیاط سے کی جائے تو ان سے کسی میکانیکی پیشہ کے ذریعہ کسب معاش کی توقع کی جاسکتی ہے لیکن جن کو معمولی ابتدائی مدرسہ میں فائدہ کے ساتھ تعلیم نہیں دیجاسکتی۔ ان کو اصطلاحی زبان میں کمزور دماغ طلبا کہا جاتا ہے۔ چوتھی جماعت میں وہ بچے شامل ہیں جو اگرچہ بہت ہی کند ذہن اور پچھڑی ہوتے ہیں لیکن انھیں فائدہ کے ساتھ، اگرچہ شاید بدقت تمام معمولی بچوں کے ہمراہ تعلیم دیجاسکتی ہے۔ پہلی دو جماعتوں کی پرورش و پرداخت کا انتظام نہ صرف خود ان کی خاطر بلکہ سماج کی فلاح و بہبود کے لئے بھی خاص اداروں میں کیا جانا چاہیے۔ جن بچوں کا تعلق تیسری جماعت سے ہے اُن پر حال ہی میں اس ملک میں اور جرمنی میں بہت توجہ دی گئی ہے۔ کہا جاتا ہے کہ ان کی تعداد جملہ آبادی کے ایک اور دو فیصد کے درمیان ہوتی ہے۔ اور یہ بھی کہا جاتا ہے کہ انہیں گھریلو زندگی کے اثرات اور معمولی بچّوں کی صحبت سے محروم کردینا غلطی ہے۔ انھیں چھوٹے چھوٹے اور علیحدہ علیحدہ گروہوں میں تعلیم دیجاتی اور دستی کاموں پر بہت زور دیا جاتا ہے۔ ایک با احتیاط تربیت کے تحت ان میں کے بہت سے بچے بالآخر معمولی مدرسہ میں شرکت کے قابل ہوجاتے ہیں اگرچہ یہ اپنے ہم عمر طلبا کی ہمسری نہیں کرسکتے۔ اور بہت سے طلبا کم از کم کوئی ایسا پیشہ کامیابی کے ساتھ اختیار کرنے کے

اور بہت سے طلبا کم از کم کوئی ایسا پیشہ کامیابی کے ساتھ اختیار کرنے کے قابل ہو جاتے ہیں جس میں بہت زیادہ ذہانت اور ہنر مندی کی ضرورت نہیں ہوتی۔

نوجوان مدرسین کو نتیجۃً صلاح۔ (۱) چند بچوں کا احتیاط سے مطالعہ کیجیے۔ ایک عام پند و صلاح جو کسی خطرہ کے بغیر ایک نوجوان مدرس کو یا اُس طالب علم کو جو مدرسی کا پیشہ اختیار کرنے کی تیاری کر رہا ہو دی جا سکتی ہے یہ ہے کہ اس کو چند انفرادی بچوں کا پوری طرح مطالعہ کرنے کے مواقع کو ہاتھ سے جانے نہ دینا چاہیئے اور اگر وہ اس تعداد میں ایسے ایک یا دو بچوں کو بھی شریک کر سکے جو کوئی نمایاں جسمانی یا ذہنی خصوصیتیں رکھتے ہوں تو یہ اس کے اغراض کے لئے اور بھی اچھا ہوگا۔ اس کو ان کا جسمانی ڈیل ڈول دیکھنا چاہیئے اور یہ بھی معلوم کرنا چاہیئے کہ اسی عمر کے بچوں کے اوسط یا معمولی اعداد سے یہ کس حد تک مختلف ہے۔ اس کو سادے آلات کے ذریعہ ان کی بصارت، سماعت، سانس لینے کی قابلیت اور لمسی حس کی آزمائش کرنی چاہیئے۔ اس کو بھوک اور نیند کے متعلق معلومات فراہم کرنی چاہیئے۔ اس کو چاہیئے کہ وہ اُن چیزوں کو ضبط تحریر میں لائے جو ان کی قوت توجہ، ان کے حافظہ کی خازنیت، ان کے مذاق، میلانات اور امزجہ کے متعلق یقین کے ساتھ بتائی جا سکتی ہے اس کو ان کی قابلیتوں اور ترقی کے متعلق مدرسہ کی رپورٹ دیکھنی چاہیئے اور آخر میں اس کو ان سارے معطیات کا مقابلہ کرنا چاہیئے تاکہ وہ ہر بچہ کو زیادہ مکمل طور پر سمجھ سکے اگر اس قسم کی چند تحقیقات پختگی اور ایک معین مقصد کو پیش نظر رکھکر کی جائیں تو یہ کسی مدرس کو بچوں کا ایک اچھا مشاہدہ کرنے والا بنانے میں

اس پر اس چیز کا اظہار کرنے میں کہ ہر طالب علم کو ایک جداگانہ شخصیت تصور کرنا چاہیئے اور اس کو یہ یقین دلانے میں بڑی مدد دیگی کہ اس کی تدریس اور اس کے ضبط کے طریقوں میں ان کے مطابق ردوبدل کرنا چاہیئے۔ علم اطفال حقیقتاً ایک عملی موضوع ہے اور اس کا مطالعہ محض کتابوں کے ذریعہ اسی طرح نہیں کیا جاسکتا جس طرح کہ کیمیا یا ارضیات کا نہیں ہوسکتا[1]

(۲) خود اپنے بچپن کو یاد کیجئے اس وقت تک ہم نے کسی بچہ کے مطالعہ کے مسئلہ کو اسی نقطہ نظر سے دیکھا جس زاویہ نگاہ سے کوئی شخص کسی پودے یا جانور کے مطالعہ کے مسئلہ کو دیکھتا ہے ــــ ایک خارجی مشاہدہ کے طور پر اور ہمیں ایسا لازمی طور پر کرنا پڑتا ہے کیونکہ ہم اپنے آپ کو بچہ کے خاص شعور میں پہنچا سکتے اور نہ بالراست اس کے دماغ کے اعمال کا معائنہ کرسکتے ہیں جس طرح ہم اپنے آپ کو دیکھتے ہیں اس طرح دوسروں کو دیکھنے کا قدرتی عطیہ اس عطیہ سے بھی زیادہ ناممکن ہے جس کی شاعر نے تمنا کی تھی۔ صرف ایک بچہ ایسا ہے جس کا ہر معنیٰ کے اعتبار سے راست مشاہدہ کیا جاسکتا ہے۔ اور وہ کسی شخص کی خود اپنی سابقہ ذات ہے۔ اس کا مطالعہ صرف اسی حد تک اور اتنی ہی صحت کے ساتھ کیا جاسکتا ہے جتنی کہ حافظہ کسی شخص کی مدد کرتا ہے۔ لیکن ہمارے اپنے بچپن کی یادداشتیں غیر مکمل، غیر یقینی اور تجربہ مابعد سے لازمی طور پر متاثر ہوتی ہیں۔ تاہم ایسے مختلف طریقے سمجھ میں آتے جن کے ذریعہ ہماری یادداشتوں کے احیاء کی کوششوں کی مدد کیجا سکتی ہے۔ اور جو شخص ان بچوں کو جو اسکی محافظت میں

[1] مخصوص ہدایات کے لئے ملاحظہ ہو کرک پاٹرک کی تصنیف مبادی مطالعہ اطفال باب ہیجدہم اور وارنر کی کتاب مطالعہ اطفال

دیے جاتے ہیں زیادہ مکمل طور پر سمجھنے کی کوشش کرتا ہے اس کے لئے ایسی کوششوں کی جو قدر و قیمت ہوتی ہے اُس پر مشکل اعتراض کیا جاسکتا ہے کیونکہ اچھی تدریس کے اہم رازوں کے منجملہ ایک راز اپنے آپ کو طالب علم کے نقطہ نظر پر رکھنے کی قوت ہے۔ اس لئے ایک نوجوان مدرس کو یہ صلاح دیجاتی ہے کہ وہ خود اپنے بچپن کی حتی الامکان صحیح تصویر بنائے ــــ اس کے واقعات کی اور ان کے متعلق اپنے سوچنے اور محسوس کرنے کی۔ غالباً اس کو اپنے والدین اور دوسرے عزیز و اقارب سے، آباؤں اور مدرسین سے، پرانے خطوط سے اور دوسرے ذرائع سے جو خود بخود ہیں سوجھائی دیں گے، مدد ملیگی۔ شاید وہ اتنا کافی خوش قسمت ہو کہ اس کے ہاں اس کی قدیم مشقی بیاضیں اور اس کے گذشتہ زمانہ کے ایسے ہی رکارڈ بھی موجود ہوں اور اگر وہ اُن کتابوں کو دوبارہ پڑھے جن سے وہ اپنے بچپن میں سب سے زیادہ متاثر ہوا تھا تو مناسب ہے۔ اپنے بچپن کی دوبارہ تعمیر کی کوشش اتنی ہی دلچسپ معلوم ہوگی جتنی کہ وہ مفید ہے۔

حوالہ جات

گرک پاٹرک کی تصنیف مبادی مطالعہ اطفال۔
(۱۹۰۳ء) ایک جامع کتاب ہے اور اس میں بہت سے حوالجات اور مشق کے لئے ایمائی مسائل کی ایک بڑی تعداد موجود ہے سلے کی کتابیں بچپن کے مطالعے اور بچوں کے طریقے اس موضوع کے سب سے زیادہ دلچسپ اور قابل بھروسہ کتابوں میں ہیں۔ ڈبلیو، بی ڈرم منڈکی

کتاب "بچہ" مختصر مگر بہت اچھی ہے۔ گوورنز کی کتاب مطالعہ اطفال کی تنظیم اچھی نہیں ہے لیکن اس میں بہت کچھ قیمتی مواد موجود ہے۔ اے، ایف، چیمبرلین کی کتاب "بچہ" علم اطفال کے ادب کا ایک مفید خلاصہ ہے اور اس میں ایک وسیع کتابی یادداشتیں ہیں اسٹانلے ہال کی کتاب عنفوان شباب میں اس موضوع پر ایک کثیر مواد موجود ہے۔ کنگ کی کتاب بچہ کے نشو ونما کی نفسیات میں "عملی" نفسیات پر جس کو "قوائی" نفسیات سے ممیز کیا جاتا ہے، زور دیا گیا ہے۔ رسک کی کتاب تجربی تعلیم اُس جدید کام کا ایک مفید خلاصہ ہے جو نفسیات تعلیم سے متعلق انجام دیا گیا ہے۔ اب اس سارے موضوع پر ادب کی ایک بہت ہی کثیر مقدار موجود ہے۔

حصّہ چہارم

ذرایع تعلیم (۱) تدریس

چھٹا باب

مضامین کا انتخاب

"تدریس کا اصلی اور راست مقصد انسان کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ اپنے آپ کو جانے اور دنیا کو سمجھے۔ عمل کی یقینی اساس صرف ایسا ہی علم ہوتا ہے اور اس اساس کا مہیا کرنا تدریس کا حقیقی مقصد اور کام ہے......... جوں جوں ہماری تعلیم کو اس کے اپنے فرائض کا، انسانی روح اور علم کے باہمی تعلقات کا اور علم کے پورے دایرہ کا ایک واضح تر تصور حاصل ہوتا جائے گا یقیناً وہ اپنے طلبا میں اُس مکمل دائرہ کی دلچسپی ابھارنا زیادہ سیکھ جائے گی اور انھیں اس امر کی کم اجازت دیگی کہ وہ اس کے کسی حصہ سے بالکلیہ ناواقف رہیں تاھم یہ دایرہ اتنا وسیع ہے اور انسانی قوتیں اتنی محدود ہیں کہ ہر شخص ایک بڑی حد تک صرف ایک ہی رجحان یا رجحانوں کے ایک ہی گروہ کے ذریعہ عقلی زندگی اور زندہ علم کو حقیقتاً پہنچ سکیگا...... تدریس میں سب سے بڑی چیز اس امر کا اعتقاد ہے کہ ہر شخص میں اس قسم کے چند رجحانات ہوتے ہیں" میتھو آرنلڈ۔

مسئلہ کی اہمیت اس باب میں اور اس کے بعد کے کئی ابواب میں ہم تدریس کے نظریہ اور عمل کے اہم مباحث کا مطالعہ کرنے والے ہیں اور ان میں سب سے پہلے مضامین کے انتخاب کا مسئلہ ہے۔ تعلیمات کے طالب علم کو نہایت ہی اہم معلوم ہونے کے باوجود اور دور جدید میں اجتماعی اور اقتصادی تغیرات پیدا کر کے عوام کی توجہ کو ناقابل مدافعت طور پر اپنی طرف مبذول کر لینے کے باوصف اس ملک میں اس مسئلہ کو ایک اہم مسئلہ کی حیثیت سے اس وقت تک عام طور پر تسلیم نہیں کیا گیا ہے اس بیان کی توضیح کے لئے ہم انگلستانی ثانوی مدارس کے حالات کا مقابلہ براعظم یورپ کے ثانوی مدارس کے حالات سے کر سکتے ہیں۔ جرمنی کے مدارس ثانوی کے نصاب ناموں کو، خواہ ہم دوسرے نقاط نظر سے ان کے متعلق کچھ ہی کہیں، اس ملک میں قومی اعتبار سے اتنے کافی سنجیدہ مسائل تصور کیا جاتا ہے کہ وہ ملک کے قابل ترین افراد کے ایک با احتیاط غور و فکر اور تفصیلی بحث کے سزاوار سمجھے جاتے ہیں برخلاف اس کے انگریزی مدارس ثانوی کے نصاب ناموں نے عوام کی توجہ کو کبھی بھی اپنی طرف مبذول نہیں کیا اور انہیں اس وقت تک بھی زیادہ تر غیر تنقید شدہ روایت کے مطابق مرتب کیا جاتا ہے لیکن آثار بتا رہے ہیں کہ یہ مدارس بھی سیرت کی زیادہ راست تشکیل میں اپنی بہترین کارگزاریوں پر ہمیشہ بھروسہ نہیں کرتے رہیں گے۔ غالباً براعظم یورپ میں اچھے مرتب کئے ہوئے نصاب ناموں اور تدریس کے ترقی یافتہ طریقوں پر ضرورت سے زیادہ بھروسہ کیا جاتا ہے گویا ایک

ایک تشفی بخش نظام تعلیم محض انہی چیزوں پر مشتمل ہوتا ہے۔ انگریزی تعلیم کی مخصوص کمزوری یہ ہے کہ اس میں معقول تدریس اور مختلف عقلی دلچسپیوں کی قدر و قیمت کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ تدریس، خواہ اس کی اساس کیسی ہی غیر معمول کیوں نہ ہو، پوری مدرسی تعلیم کے مساوی نہیں ہوتی اور ایک دار الاقامتی مدرسہ تک میں بھی غالباً اس کا کوئی بڑا حصہ نہیں ہوتا لیکن یہ بھی صحیح ہے کہ کسی مدرسہ کے عام مقاصد کا مقرونی اظہار جتنے نمایاں طور پر اس کے نصاب نامہ کے ذریعہ ہوتا ہے اتنا کسی اور ذریعہ سے نہیں ہوتا اور یہ کہ کسی قوم کے حصول تصورات کے ذرایع کی پیمائش اس عقلی غذا کے ذریعہ، جو وہ اپنے آیندہ شہریوں کے لئے مہیا کرنے پر قانع ہوتی ہے، جس صحت کے ساتھ کیجا سکتی ہے کسی اور ذریعہ سے نہیں کیجا سکتی ۔

مدرس کا احاطۂ عمل

انتخاب مضامین کا مسئلہ ایسا نہیں ہے کہ اس کا فیصلہ صرف مدرسین ہی کر دیں جب نصاب کا تصفیہ ہو جائے اور مواد منتخبہ کو ترتیب دینے اور اس کو پیش کرنے کا کام باقی رہ جائے تو تب ہی مدرس اپنی عملداری میں ہوتا ہے اور اگر وہ اپنے منصب کے لایق ہو تو یہاں اس کا پیشہ ورانہ حق ناقابل دست اندازی ہونا چاہیئے۔ لیکن مواد کا، جس کو اس کے طریقہ تدریس سے ممیز کیا جاتا ہے، وہی تنہا جانچنے والا نہیں ہے۔ نصاب کسی قوم کے نہ کہ کسی فرد کے تصورات اور اس کی آرزوؤں کے اظہار کا خارجی ذریعہ ہوتا ہے۔ اس لئے قوم کو یہ حق حاصل ہے کہ وہ پیشہ ورانہ عنصر کی رائے کا اس امر کے متعلق کافی لحاظ کر کے کہ بچوں کے لئے

مناسب دماغی غذا کونسی ہوتی ہے اُن وسیع حدود کا تعین کرے جن کے مطابق مدارس میں تدریس کا انتظام کیا جانا چاہیئے۔ لیکن ایک دانشمند تعلیمی حکومت ایک عام نقشہ کی پابندی کا مطالبہ کرنے کے باوجود تفصیلی دستورالعمل یعنے مُعین نصاب سے احتراز کرےگی اور اختیار اور انفرادیت کی جولانی کے لئے اپنے مدرسین کو ممکنہ آزادی دیگی۔ مثلاً کسی ابتدائی مدرسہ کے مدرس کو تاریخ یا جغرافیہ کا ایک مخصوص نصاب پڑھانے کا پابند نہیں کردینا چاہیئے اگرچہ اس کو اس چیز کی اجازت بھی نہیں دینی چاہیئے کہ وہ انہیں بالکل نظر انداز کردے اور ان کے بجائے یونانی زبان کی تعلیم دے۔

انتخاب کے معیاروں کی ضرورت۔ ایک تاریخی توضیح

ترتیب نصاب کے اہم اصول کو سمجھنے کی ضرورت کی بڑی اچھی توضیح اُن اسکیموں کے ذریعہ ہوتی ہے جو نفاذ قانون ۱۸۷۰ء کے بعد کے تین قرنوں کے دوران میں انگریزی ابتدائی مدرسوں کی مرکزی حکومت نے وقتاً فوقتاً جاری کئے ہیں ان اسکیموں کی ابتدا کو مختصراً مگر انصافاً ایک ایسا عمل بتایا جاسکتا ہے جو پرانے برتن جوڑنے کے ایک ایسے عمل کے مشابہ ہو جس کا کوئی مقصد نہیں ہوتا ۱۸۷۰ء کے مجموعہ قوانین میں روایاتی "مضامین ثلاثہ" یعنے پڑھنا لکھنا اور حساب ہی لازمی مضامین تھے اور لڑکیوں کے لئے سوزن کاری بھی لازمی تھی۔ مضامین اختیاری کی ایک طویل فہرست بھی لگادی گئی تھی لیکن یہ بڑی عمر کے طلبا تک ہی محدود تھے اور انہیں کوئی وسیع پیمانہ پر نہیں پڑھایا جاتا تھا۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ۱۸۷۵ء میں ذمہ دار عہدہ داروں کو

یہ خیال آیا کہ آلات کے استعمال کرنے کی کوئی تربیت دئے بغیر ان کا رکھنا بے سود تھا اور اس لئے مضامین اختیاری میں جو اہم ترین مضامین معلوم ہوئے انگریزی، جغرافیہ، تاریخ اور لڑکیوں کے لئے سوزن کاری، ان کا ایک علیحدہ گروہ قائم کیا گیا اور ان میں سے دو سے زیادہ مضامین کی تعلیم کی ہمت افزائی نہیں کی جاتی تھی اور یہ عام ہو گئی۔ سنہ ۱۸۸۲ء کے مجموعہ قوانین کے بموجب اس فہرست میں ابتدائی سائنس کا اضافہ کیا گیا اور اسی کے ساتھ ساتھ انگریزی کو بھی لازمی کر دیا گیا بشرطیکہ ان مضامین سے کسی مضمون کی تعلیم دیجاتی ہو اور تاریخ کو بڑی عمر کے طلبا تک محدود کر دیا گیا۔ سنہ ۱۸۹۰ء میں فنی تعلیم کے کمیشن کی اس رائے کے مُطابق کہ ابتدائی مدارس میں جو تعلیم دیجاتی تھی وہ ضرورت سے زیادہ ادبی اور کاریگروں کے بجائے محرروں کو پیدا کرنے پر مائل تھی، نقش کشی کو جس کی اس وقت تک بہت کم ہمت افزائی کی گئی تھی مدارس ذکور میں لازمی کر دیا گیا۔ اس کے پانچ سال بعد کمسن طلبا کے لئے اسباق الاشیاء کو دوبارہ لازمی کر دیا گیا اور پھر اسی بناء پر کہ مدارس ضرورت سے زیادہ کتابی اور بچوں کی آیندہ ضروریات کے مُطابق نہ تھی سنہ ۱۸۷۰ء اور سنہ ۱۸۹۵ء کی درمیانی مدت میں کوئی ایسی چیز نہ تھی جو ایک دیہاتی مدرسہ کے بچہ تک کو ترکیب صرفی کے رموز میں مہارت حاصل کرنے سے روک سکتی اگرچہ وہ معمولی سے معمولی مظاہر قدرت سے بالکل ناواقف ہوتا تھا، اس کے اپنے ملک کے جغرافیہ کا تو کوئی ذکر ہی نہیں۔ بالکل حال حال میں حصول امداد کی مشنری کی تنظیم جدید نے ایک ایسے نصاب کے لئے راستہ صاف کر دیا جو عقل و دانش کے

مُطابق مرتب کیا گیا ہو۔

خوش قسمتی سے مدارس ثانوی کے متعلق ایسا کوئی معین قصہ کہنا نہیں ہے۔ جس طرح کہ ابتدائی تدریس نے اپنا نقطہ روانگی یہ قرار دیا تھا کہ ہر بچہ کو پڑھنے، لکھنے اور حساب کرنے کے قابل ہونا چاہیئے اُسی طرح ثانوی تدریس روایاتی طور پر تقریباً بالکل السنہ قدیم ہی تک محدود تھی اور تعلیمی مصلح کا ہمیشہ ایک کام یہ رہا ہے کہ وہ اس نظام عمل کی اصلاح کرے تاکہ وہ اس کو جدید ضروریات کے تصور کے زیادہ مطابق بنا سکے۔ لیکن تمام لوگوں میں مصلح ہی ایک ایسا شخص ہوتا ہے جو ایک اچھی خاصی چیز کو مبالغہ آمیز طور پر بیان کرنے پر زیادہ مائل ہوتا ہے اور اس لئے ہم دیکھتے ہیں کہ انیسویں صدی عیسوی کی علمی بیداری کے زمانہ میں نصاب ناموں کے متعلق جو بحثیں ہوئی ہیں اُن کی نوعیت نہایت ہی نزاعی ہے "تعلیمی قدر و قیمت" کو معین کرنے کی کوششیں ایسی دلائل و براہین کے طومار سے کچھ زیادہ نہ ہوتی تھیں جن کی معقولیت مختلف درجوں کی ہوتی تھی اور جنھیں سائنس اور السنہ قدیم کے نصاب کے حامی پیش کرتے تھے۔

یہ مسئلہ آسان نہیں ہے اس طرح ہمارے ہاں ابتدائی شعبہ میں پریشاں خیالی کا اور ثانوی شعبہ میں تلخ بحث کا ایک درجہ گذر چکا ہے۔ مرورِ زمانہ نے ثانوی مدارس کے مضامین سے متعلق جو بحث تھی اس کو نرم تر کر دیا ہے اور اب اس چیز کو عام طور پر تسلیم کیا جا رہا ہے کہ ہمیں مضامین کے مخصوص گروہوں کی یکطرفہ حمایت کے بجائے اس ساری صورت یا کیفیت کی غیر جذباتی

پیمائشوں کی ضرورت ہے۔ فی الحقیقت ہمیں اس چیز سے خوش ہونا چاہیئے کہ خاموش اور منصفانہ کیفیت کے عام طور پر اختیار کر لینے سے اتفاق آراء کا حصول یقینی ہو جائے گا کیونکہ کسی آدمی کے تصورات تعلیمی، اس کی سیاسی اور مذہبی آراء کی طرح، ایک بڑی حد تک اس کے اُس نقطہ نظر کے مطابق ہوتے ہیں جو ساری زندگی کے متعلق ہوتا ہے۔ منطقی ثبوت کے کسی کرشمہ سے بھی ایک پادری اور ایک آزاد خیال فلسفی کو کسی بھی قسم کے مدرسہ کے نصاب کی تفصیلات پر متفق نہیں کیا جا سکتا۔ تاہم عمل کرنے کے لئے ایک درمیانی راستہ کی تلاش کی جانی چاہیئے۔ اور اس کی تلاش کے بہترین ذرائع کا معلوم کرنا ہمارا کام ہے۔

قدر و قیمت کے ایک معیار کی ضرورت ہے

ہمیں جس چیز کی ضرورت ہے وہ علانیہ طور پر قدر و قیمت کا ایک معیار ہے۔ ایک معیار یا معیاروں کا ایک گروہ جو ہمیں کسی مقررہ مضمون کی شرکت کی قابلیت کو جانچنے کے قابل بنادے۔ شکسپیر کے ڈراماؤں کے مطالعہ سے لے کر پیٹرول کے چراغوں کے کام تک تقریباً ہر اُس چیز کو، جو اخلاق کے پایہ سے گری ہوئی نہ ہو، شریک نصاب کرنے کی کسی نہ کسی صورت کا نکالنا کافی آسان ہے اور نیک نیت لوگ اپنے خیالوں یا امنگوں کے دعویٰ کو آگے بڑھانے کے لیے ہمیشہ مل جائیں گے۔ سلائیڈ، حساب نویسی، اختصار نویسی، عضویات، تفتیشی سائنس، باغبانی اور طباخی یا پکوان ——— یہ اور ایسی ہی بہت سی چیزوں کی یکے بعد دیگرے واحد ضروری چیز کی حیثیت سے حمایت کی جاتی ہے۔ ان پریشان کن تجاویز کے ہنگامہ میں ہمیں حقیقی اور بنیادی چیز کو مستقل طور پر

اپنے پیش نظر رکھنا چاہیئے یعنے مدرسی زندگی کی مختصر اور قیمتی مدت کو کس طرح پُر کیا جائے تاکہ وہ مجموعی حیثیت سے بالغ زندگی کی مختلف مصروفیتوں کے لئے ایک نہایت ہی موثر تیاری ہو سکے۔ بالفاظ دیگر ہمیں علم اور ہنر کی مختلف قسموں کی اضافی قدر و قیمت جانچنے کی کوشش کرنی چاہیئے اور ہمیں اپنی قوت فیصلہ کو اس چیز کی اجازت نہیں دینی چاہیئے کہ وہ ہماری توجہ کے کسی خاص مضمون کی قطعی قدر و قیمت پر مبذول ہو جانے سے گمراہ نہ ہو جائے۔ پس علانیہ طور پر ہمیں قدر و قیمت کے ایک معیار کی ضرورت ہے۔

ذہنی تربیت" قدر و قیمت کے ایک معیار کی حیثیت سے

ثانوی مدارس کے لئے السنہ قدیم کے نصاب کے حامیوں نے ایک بڑی حد تک اس دلیل پر استدلال کیا ہے کہ اگرچہ جو علم سکھایا جاتا ہے اس سے زندگی کے امور میں کوئی مدد نہیں ملتی لیکن لسانی تربیت کے ذریعہ جو ذہنی تربیت حاصل ہوتی ہے وہ بیحد مفید ہوتی ہے۔ یہ دعویٰ کیا جاتا ہے کہ اگر کوئی طالب علم اس نقطہ پر نہ بھی پہنچے جبکہ وہ یونانی اور لاطینی ادب کے شاہکاروں سے لطف اندوز ہو سکتا ہے تب بھی ایک ایسا مضمون، جس میں اس کو نازک امتیازات نکالنے، کسی سوال کو مختلف پہلوؤں سے دیکھنے اور الفاظ کے انتخاب میں بڑی احتیاط برتنے کی ضرورت ہوتی ہے، اس کی دماغی قوتوں کو ایسا قوی کر دیتا ہے کہ وہ ہر قسم کے پیشہ کو اختیار کرنے کے لئے بہترین طور پر قابل ہو جاتا ہے۔ اس پر یہ اعتراض کیا گیا ہے کہ لسانی تدریس طالب علم کو آنکھ اور ہاتھ کو استعمال

کرنے کی تربیت نہیں دیتی اور یہ کہ یہ مضمون حافظہ پر بہت زیادہ بار ڈالتا ہے۔ اسی قسم کی حجتیں ابتدائی تعلیم کے شعبہ میں بھی کی گئی ہیں کئی سال تک انگریزی ابتدائی مدارس میں سات سال سے زیادہ عمر کے طلبا کیلئے باضابطہ قواعد کی تعلیم کو اس بناء پر عملاً لازمی کر دیا گیا تھا کہ اگر اس کی عملی افادت بالواسطہ اور مشتبہ بھی ہو تو اس سے کم از کم ایک اچھی ذہنی تربیت ہو جاتی ہے۔ ایک ایسی تربیت جو اپنے درجہ کے لحاظ سے اُس تربیت کے مساوی تھی جو کسی ثانوی مدرسہ کے لڑکے کو لاطینی قواعد کے ذریعہ حاصل ہوتی تھی۔ اس کے کچھ عرصہ بعد ان مدارس میں اسباق الاشیاء کو زیادہ تر اس بناء پر عام کر دیا گیا کہ بچّوں کی "قوت مشاہدہ" کی طرف سے افسوسناک طور پر غفلت برتی جا رہی تھی۔

انتخاب مضامین پر اس اصول کی انطباق کی مثال۔ اس قسم کی ساری دلیلوں میں یہ مفروضہ مضمر ہے کہ بہترین نصاب نامے صرف موضوعی امور ہی کو ملحوظ رکھنے سے مرتب کئے جا سکتے ہیں اور یہ کہ جو کچھ ہمیں کرنا ہے وہ صرف اُن ذہنی قوا کی فہرست بنانی ہے جن کی کشت کاری مقصود ہو اور ان میں سے ہر ایک کے مقابل وہ مضامین لکھنے ہیں جن کے متعلق یہ فرض کیا جاتا ہے کہ وہ ان قوتوں کی بہترین کشت کاری کریں گے۔ اس مسئلہ کو اس طرح تصور کرنے کے اس طریقہ کی ابتدا اور اس کو تقویت اُس مرحوم نفسیات سے ہوئی جس کا ذکر اوپر کیا جا چکا ہے۔ ایک دور حاضرہ کے مصنف نے لکھا ہے "اکثر مضامین سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے لیکن اس کی بہترین تربیت السنہ اور تاریخ کے ذریعہ ہوتی ہے۔ ذوق کی تربیت السنہ کے

زیادہ ادق حصول کے مطالعہ سے لیکن انگریزی ادب کے ذریعہ اس سے بھی بہتر ہوتی ہے تخیل کی تربیت ساری دقیق تر السنہ کی تدریس سے لیکن زیادہ تر یونانی اور لاطینی نظم سے ہوتی ہے معمل میں سائنس کا کام کرنے سے مشاہدہ کی تربیت ہوتی ہے اگرچہ لاطینی اور یونانی کے ابتدائی مدارج میں بھی اس تربیت کو کسی قدر حاصل کیا جا سکتا ہے۔ اظہار بیان کے لئے یونانی اور لاطینی انشاپردازی کا درجہ پہلے اور انگریزی انشاء پردازی کا اس کے بعد ہے۔ مجرد استدلال کے لئے ریاضیات کا مقابلہ کوئی دوسرا مضمون مشکل ہی سے کرسکتا ہے۔ مقرون استدلال کے لئے پہلے سائنس اور اس کے بعد علم ہندسہ ہے اور اجتماعی استدلال کے لئے یونانی اور رومی مورخین پہلے اور ان کے بعد عام تاریخ ہے" اس ساری بحث سے وہ یہ نتیجہ اخذ کرتا ہے کہ "محدود سی محدود تعلیم میں بھی، جو اپنے مکمل ہونے کا دعویٰ کرسکتی ہے، لاطینی، ایک جدید زبان، کچھ تاریخ، کچھ انگریزی ادب اور ایک سائنس شامل ہوتے ہیں"۔

کیا ذہنی تربیت کا معیار کوئی صحیح معیار ہے

لیکن اگر مضامین متذکرہ صدر کے متعلق کسی شبہ اور بحث کی گنجائش کے بغیر یہ ثابت بھی کر دیا جائے کہ یہ بہترین ذہنی تربیت کی وہ اقسام مہیا کرتے ہیں جنھیں ان مضامین سے علی الترتیب منسوب کیا جاتا ہے تب بھی ہم اس امر سے انکار کرتے ہیں کہ ان کے انتخاب کی حقیقی وجہ محض یہ ہے۔ ہمارے اس موقف کو سہارنے کے لئے اُن

لہ۔ یم جی۔ گلینز بروک، بارنٹ کی کتاب تدریس اور تنظیم میں، صفحہ ۳۳۴۔

چند مروجہ جملوں کی جانچ کرنا مناسب ہوگا جن میں تربیت قوا کا اصول مضمر ہے۔

(۱) سائنس اور "قوا مشاہدہ" کی تربیت۔ ہم سے کہا جاتا ہے کہ ابتدائی سائنس کی بشمول مطالعہ قدرت تعلیم دی جائے۔ تاکہ قوت مشاہدہ کی تربیت ہو۔ اس میں یہ چیز مضمر ہے کہ بعض چیزوں (خواہ وہ کوئی چیز بھی ہو) کے خواص معلوم کرنے کے لئے آنکھوں اور ہاتھوں کا استعمال کسی شخص کو ہر اُس چیز کا ایک اچھا مشاہدہ کرنے والا بنا دے گا جس سے اس کو سابقہ پڑے۔ لیکن اوسط اعضاء رکھنے والا کوئی سمجھ دار آدمی ایسا نہیں ہے جو بعض قسم کی چیزوں اور واقعات کا اچھا مشاہدہ کرنے والا نہیں ہوتا۔ چورجو مدرسہ کے اندرونی حصہ کو شاذو نادر ہی دیکھتا ہے، عمل کا تو کوئی ذکر ہی نہیں، گھڑیوں اور کیسوں کے معاملہ میں ایک بہت ہی اچھی نظر رکھ سکتا ہے۔ پس اصل سوال لوگوں کو مشاہدہ کرنے کی تربیت دینے کا سوال نہیں ہے بلکہ انہیں اس چیز کی تربیت دینا ہے کہ وہ ایک چیز کے بجائے دوسری چیز کا مشاہدہ کریں۔ بالفاظ دیگر دلچسپیوں کے پیدا کرنے کا سوال ہے۔ ہمارے ہاں ہر چیز کا مشاہدہ کرنے کی کوئی قوت نہیں ہے اور نہ کوئی ایسی قوت کو ابھارا جا سکتا ہے سوائے اس کے کہ نہایت ہی وسیع دلچسپیوں کی کشت کاری کی جائے۔ میدان میں ماہر ارضیات، عمل میں ماہر طبیعیات، عالم اپنی قلمی کتابوں میں، سراغ رساں اپنی کھوج میں اور طبیب اپنے مطب میں یہ سارے کے سارے اپنے اپنے شعبوں میں قوی مشاہدہ کرنیوالے ہوتے ہیں۔ اگر انھیں ان شعبوں کے باہر لے جایا جائے تو یہ اوروں کیطرح

کسی چیز کا مشاہدہ نہ کر سکیں گے۔ زیادہ سے زیادہ صرف یہ کہا جا سکتا ہے کہ جو شخص ایک شعبہ میں اچھا مشاہدہ کرنے والا ہو وہ غالباً مماثل شعبوں میں بُرا مشاہدہ کرنے والا نہ ہو گا۔ تدریس کے ایک وسیع اسکیم میں ابتدائی سائنس کا یہ کام نہیں ہے کہ وہ عام چیزوں کا مشاہدہ کرنے کے کسی مفروضہ ہنر کی کشت کاری کرے جو ایک مشتبہ عطیہ ہے اگر یہ ممکن الحصول بھی ہو بلکہ طالب العلم کی دلچسپیوں کے دایرہ کو وسیع کرے اور اس کو یہ چیز سکھائے کہ حقیقت کے دریافت کرنے کے اور بھی طریقے ہیں جو کم از کم اتنے ہی اہم ہیں جتنا کہ مطبوعہ صفحہ کا ذریعہ ہے۔ اگر ہم نفسیاتی محاورہ استعمال کریں تو ہمیں "قوائے مشاہدہ" کی تربیت نہیں بلکہ "ادراکی مجموعوں" کی موزوں کشت کاری کے الفاظ استعمال کرنے چاہئیں[1]۔

انتخاب مضامین کا مسئلہ اس حجت سے بھی متاثر ہوا ہے کہ کسی مضمون کی دوسری قدر و قیمت خواہ کچھ ہی ہو لیکن بہر طور اس سے طالب علم کے حافظہ کو ترقی ہوتی ہے جس مصنف کی عبارت کی اوپر نقل کی گئی ہے اس کا خیال ہے کہ "اکثر مضامین سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے لیکن اس کی بہترین تربیت السنہ اور تاریخ کے ذریعہ ہوتی ہے" اور سر جے۔ جی فچ کے جیسے علی العموم محتوط مصنف نے بھی یہ لکھا ہے "اگر میں آج صبح کے روزنامہ ٹیمس کے افتتاحیہ کو یا آغاز صدی سے اس وقت تک ریاضیات کے امتحان میں جو لوگ اول آئے ہیں اُن کے ناموں کو زبانی یاد کر لوں تو اس سے میرے حافظہ کی تربیت ہو گی[2]" کون کہہ سکتا ہے کہ تک بندی کی

---

[1] ۔ پروفیسر آدلمس کی تصنیف ہر بارٹی نفسیات میں "مشاہدہ کے معنی" کا بہترین باب ملاحظہ ہو۔

[2] ۔ تدریس پر لکچر صفحہ ۱۳۸ ۔۔۔

کتنی سطریں ہجا کی کتنی فہرستیں کتنے غیر ضروری حسابی پہاڑے سنین اور ناموں کی کتنی فہرستیں اس بنا پر "رٹ" لی گئیں کہ اگر ان سے کوئی اور فائدہ نہ ہو تو یہ کم از کم حافظہ کے لئے اچھی ہیں۔ اگر کسی شخص کی فطری قوت خازنیت کی مشق اور اُس کے حافظہ کی ترقی ایک ہی چیز ہوتی تو اس عرق ریزی کا کچھ حصہ جایز تصور ہو سکتا تھا لیکن یہ چیز مشتبہ ہونے سے کچھ زیادہ ہی ہے۔ دور جدید کے ماہرین نفسیات نے اس چیز کو کافی واضح طور پر ثابت کر دیا ہے کہ خازنیت بچے کی ایک فطری خاصیت ہے جو مستقلاً عطا کی جاتی ہے اور جو غالباً تغیر پذیر نہیں ہے سوائے اس کے کہ جسمانی صحت اس کو متاثر کرے[1] اگر یہ بیان صحیح ہے تو جس معنی میں حافظہ کی کشت کاری کی جاتی ہے وہ فوراً محدود ہو جاتے ہیں۔ حافظہ کی ترقی کی تلاش رٹنے میں نہیں بلکہ واضح طور پر غور و فکر کرنے، ترتیب و انتظیم، بیحد دلچسپی اور گہری توجہ میں کرنی چاہیئے۔ جب تک کہ یہ چیزیں موجود ہوں حافظہ کے لئے فٹبال اور کرکٹ کے اندراجات اتنے ہی اچھے ہوتے ہیں جتنے کہ تاریخ کے رکارڈ۔ پھر ہمارے سامنے کسی قوت کی تربیت کا سوال نہیں بلکہ دلچسپیوں کے اُبھارنے کا سوال ہے اس لئے یہ کہنا حقیقتوں کی تحریف کرنی ہے کہ ہم کسی مضمون یا مشق کا انتخاب اس وجہ سے کرتے ہیں کہ اس سے حافظہ کی تربیت ہوتی ہے۔ ہم اپنے طلبا سے حسابی پہاڑے اور نظم

---

[1] جیمس کی درسیہ میں یا اس کی تصنیف اصول یا مکالمات میں "حافظہ" کا باب ملاحظہ ہو اور اسٹاوٹ کی کتاب نفسیات کی دستی کتاب کتاب چہارم باب سیوم دفعہ ۵ سے مقابلہ کیجئے۔

اس وجہ سے رٹواتے ہیں کہ ان صورتوں میں یہی الفاظ جاننے اور یاد رکھنے کے قابل ہوتے ہیں اگر یہ ایسا نہ ہوتا تو قوت حافظہ کی کشت کاری کے متعلق خواہ کتنے ہی بلند بانگ دعوےٰ کیوں نہ کیے جاتے اس تکلیف کو جائز ثابت نہ کیا جا سکتا۔

(۳) ادب اور تخیل اس کے بعد ہمیں اس تجویز پر غور کرنے دیجیے کہ ادب کو تخیل کی تربیت کے لیے پڑھایا جاتا ہے، جس کا مطلب عموماً اس سلسلہ میں قوت استبصار یعنے مختلف چیزوں اور مناظر کی ذہنی تصویریں بنانے سے ہوتا ہے۔ گالٹن[۱] اور دوسروں کی تحقیقات سے یہ چیز واضح طور پر ثابت ہے کہ یہ قوت مختلف لوگوں میں حیرت ناک طور پر مختلف ہوتی ہے، بعضوں میں یہ بالکل نہیں ہوتی اور بعضوں کا ذہنی مخیلہ واضح اور صاف ہوتا ہے۔ اغلب ہے کہ اس خصوص میں بچے اور بالغ لوگوں میں بھی بیحد اختلاف ہوتا ہو[۲] اور یہ کہ بعضوں کو اپنی اس کمی کو اور طریقوں سے پورا کرنا پڑتا ہو تاہم ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ ہر بچہ کم و بیش واضح طور پر ذہنی تصویر بنا سکتا ہے اور شکسپیر کا کوئی منظر یا اسکاٹ کی کوئی بیانیہ عبارت پڑھتے وقت اس کو یہ قوت استعمال کرنی چاہیئے کیونکہ مصنف کا یہ مقصد ہوتا ہے کہ اُس نے جس چیز کی ذہنی تصویر بنائی ہے اس کو الفاظ میں بیان کرے اور پڑھنے والے کا مقصد

۱۔ ملاحظہ ہو انسانی قوت کی دریافت صفحات ۸۳ تا ۱۱۴۔

۲۔ مثلاً اگر ایسا نہ ہوتا تو اس چیز کا سبب بتانا مشکل ہو جاتا کہ کیوں مختلف رفتار سے ہجا سیکھتے ہیں۔

یہ ہوتا ہے کہ جن تصاویر کو اس طرح الفاظ میں ظاہر کیا گیا ہے انہیں دوبارہ بنائے۔ بلاشبہ یہ کہنا کہ ادب سے لطف اندوز ہونے کا صرف یہی مطلب ہے مضحکہ خیز ہوگا لیکن یہ ایک غیر اہم حصہ نہیں ہے مگر یہ کہنا کہ کسی لڑکے کو ادب اس وجہ سے پڑھایا جاتا ہے کہ اسکے ذریعہ اس کے تخیل کی تربیت ہوتی ہے یہ کہنے کے مساوی ہے کہ کوئی شخص گرجے کو اپنے اعضا کی مشق کی خاطر جاتا ہے۔ بلاشبہ چلنے سے کسی شخص کو جسمانی فائدہ حاصل ہوسکتا ہے لیکن بہت ممکن ہے کہ کسی پڑوس کے میکدہ تک چہل قدمی کرنی حفظان صحت کے لحاظ سے قابل ترجیح ہو۔ قوت متخیلہ تو موجود ہی ہے اس لئے اگر صحت مند ادب پر نہیں تو کسی اور چیز پر اس کی مشق ہوجائیگی۔ اور اس لئے ہم پھر اسی مقام پر پہنچتے ہیں کہ ایک مضمون کو دوسرے مضمون پر اس وجہ سے ترجیح حاصل نہیں ہے کہ اس سے کسی قوت کی تربیت ہوتی ہے بلکہ اس کی وجہ وہ دلچسپیاں ہیں جو وہ ابھارتا ہے۔ بعض لوگوں کی قوت متخیلہ کی تربیت معصیت اور نجاست کے ادب سے نہایت ہی موثر طور پر ہوتی ہے ادب کی تعلیم سے ہمارا تدریسیاتی مقصد یہ نہیں ہے کہ ہم کسی قوت کی جو طالب علم میں پہلے ہی سے موجود ہے بالراست کشت کاری کریں، اس کے (قوت) پیدا کرنے کے مقصد کا تو کوئی ذکر ہی نہیں، بلکہ ہماری غرض یہ ہے کہ ہم صحت مند طریقوں کے ذریعہ اس سے اس کے تخیل کے عطیہ کی مشق کروائیں۔ ہم ادب اور تاریخ کو محض اس لئے پڑھاتے ہیں کہ یہ چیزیں جاننے کے قابل ہیں اور یہ کہنا حقایق کی ایک ضرر رساں تحریف ہے کہ ہم انہیں تخیل کی تربیت کے لئے پڑھاتے ہیں۔

اگر یہ ایک واقعہ نہ ہوتا کہ جو شخص اپنے مضمون کے متعلق سوچنے کے بجائے اپنے طلبا کے تخیل کی تربیت کے متعلق سوچتا ہے اس سے قطعی ضرر پہنچنے کا امکان ہے تو ایک ایسی بات پر جو اتنی صاف اور واضح ہے مزید اصرار کی بمشکل ضرورت ہوتی۔ بعض اوقات نوجوان مدرسین کو صلاح دیجاتی ہے کہ وہ اُس تصویر کو جو کسی نظم سے ایما ہوتا ہے خود اپنے آپ پر بالکل واضح کر لیں اور اس کے بعد اپنے طلبا پر اسی تصویر کو واضح کرنے کے لئے سارے ممکنہ ذرائع اختیار کریں لیکن ایک موزون اور مناسب نظم پیچیدہ ابتدائی تیاریوں کے بغیر ہی خود اپنے معنی سمجھا دے گی اور مدرس جو مدد دے اس کی نوعیت کثیر بیوست کی نہیں بلکہ ایما اور اشارہ کی ہونی چاہیئے۔ بچہ کو اس کی اپنی ذہنی تصویریں کم سے کم مدد کے ذریعہ بنانے کی اجازت دینی چاہیئے اور یہ مطالبہ نہ کیا جائے کہ وہ دوسرے کی تعبیر کی محض نقل کرے۔ اگر مدرس کی تعبیریں بھی ہوں تو تب بھی یہ قاعدہ صحیح ہوگا لیکن درجہ اول کی ادبی تشریحات کتابوں کی موثر توضیحات کی طرح ایک غیر معمولی چیز ہوتی ہے۔ کسی کرک شانک کی توضیحات سے پڑھنے والے کو حقیقی مدد ملتی ہے برخلاف اس کے آپ کی بے جان اور تخیل سے عاری تصویریں رکاوٹ پیدا کر دیتی ہیں کیونکہ وہ پڑھنے والے کے تخیل کے بازوؤں کو کاٹ دیتی ہیں اس چیز کا کافی یقین ہے کہ رابن سن کروسو اور الف لیلہ کو بہت سے بچوں کے لئے اسی طرح جز آبد مزہ کر دیا گیا ہے[1]

---

[1] اس نقطہ کے متعلق ایک مضمون جے۔ اے۔ ایس نے رسالہ تعلیم ستمبر ۱۹۰۸ء میں لکھا ہے ملاحظہ ہو۔

چھوٹے بچّوں کی تدریس کو قوا کی باضابطہ تربیت کے تصور نے جس قدر ضرر پہنچایا ہے اتنا کسی اور شعبہ کو نہیں پہنچایا۔ اس تصور کے اثر کے تحت مدرسین نے قوت مشاہدہ کی تربیت کی غرض سے بچوں کو قدرتی چیزوں کی معمولی معمولی باتوں کے خوراک پر خوراک پلا دئے اور ان کے تخیل کی تربیت کی خاطر افسانوں، پریوں کے قصے اور بے جان چیزوں کی باتوں اور اُن کے کاموں کے عجیب و غریب کہانیوں کے ضرورت سے زیادہ خوراک پلا دئے۔ ایک بالغ آدمی کی زندگی میں ناولوں اور ڈرامائی کھیلوں کا جو موقف ہوتا ہے وہی مقام افسانوں اور پریوں کے قصوں کو کسی بچّہ کی زندگی میں حاصل ہونا چاہئیے — اس کی تفریح کے ذرایع نہ کہ اس کے مشاغل۔ وہی جان اور جین جنھیں ہم میں سے اکثر لوگ جانتے ہیں، اپنے تخیل کو زندگی کے مروجہ اور معمولی واقعات اور اتصالات کے اطراف جولانی کرنے دیتے ہیں — والد اور والدہ اور دوست کے اطراف، دخانی جہازوں اور متحرک گاڑیوں، بھیڑوں اور گائیوں کے اطراف، کھیت اور جنگل، ساحل اور پہاڑ کے رومان کے اطراف۔[1]

(۴) ریاضیات اور قوت استدلال — اب ہم اس دعویٰ کی طرف رجوع کرتے ہیں کہ ریاضیاتی تدریس کا مقصد قواء استدلال کی تربیت ہے۔ ایک قدیم دعویٰ جس کا واضح ثبوت تدریسیاتی ادب سے، خواہ یہ سرکاری ہو یا غیر سرکاری، ملتا ہے۔ اس رائے کا

---

[1] سبجے۔ ڈیوی ابتدائی مدرسہ کے رکارڈ نمبر (۱) میں

تعلق اس عام تصور سے ہے کہ ریاضیاتی اور دوسرے استدلال میں ایک حقیقی فرق ہے اور یہ کہ اول الذکر استنتاج کے ایک مخصوص عطیہ پر مبنی ہوتی ہے جس سے بعض لوگوں کو ایک کثیر مقدار میں سرفراز کیا گیا اور بعض کو تقریباً محروم کر دیا گیا ہے۔ اچھے تعلیم یافتہ لوگوں کی زبان سے یہ چیز عام طور پر سنی جاتی ہے اور وہ اپنے اس اعتراف پر فخر بھی کرتے ہیں کہ وہ ریاضیات کے سوالات حل نہیں کر سکتے۔ اس بیان میں یہ چیز مضمر ہے کہ یہ ایک ایسا مضمون ہے جس کے لئے خاص دماغی صفتیں درکار ہیں جن کی عام موجودگی کا اعتراف کوئی شخص کسی قسم کی ذلت محسوس کئے بغیر کر سکتا ہے۔ یہ لوگ اس حقیقت کو نظر انداز کر دیتے ہیں کہ ہر استدلال کا ایک ضروری درجہ، یعنے ایک درمیانی تیسرے تصور کے ذریعہ دو تصورات کا ایک دوسرے سے مقابلہ کرنا، ہمیشہ ایک ہی ہوتا ہے خواہ استدلال مقادیر کے متعلق ہو یا تاریخی واقعات یا ادبی تنقید کی آراء کے متعلق اور اگرچہ یہ بالکل صحیح ہے کہ بعض لوگ مختلف وجوہ کی بناء پر ریاضی کا ذوق کبھی نہیں پیدا کر سکتے لیکن جو دماغ کہ اوسط طور پر بنا ہو اس میں ریاضیاتی استدلال سمجھنے کی قابلیت کا بالکل ہی نہ ہونا ایک ناممکن چیز ہے مہندس کوئی جادوگر نہیں ہے۔ اس کے استدلال کی خوبیاں اس کے طریقۂ استنتاج کی کسی خاص خصوصیت میں نہیں ہوتیں بلکہ اس حقیقت میں ہوتی ہیں کہ وہ ہمیشہ ٹھیک طور پر جانتا ہے کہ اس کی اصطلاح کے کیا معنی ہیں اور یہ کہ اس کے مقدمات ہمیشہ لازمی طور پر صحیح ہوتے، اس کے ثبوت کی صحت بالکل ٹھیک ہوتی اور اس کے نتایج فوری جانچ کے قابل ہوتے ہیں لیکن آخر الذکر خوبیوں کو بھی علم کے ہر شعبہ سے

اکثر دفعہ حاصل کیا جا سکتا ہے۔ یہ معلوم کرنے کے لئے کہ صحیح علم اور ٹھیک ٹھیک توضیح کے کیا معانی ہیں ریاضیات کا مطالعہ کرنا ضروری نہیں ہے۔ جب ہم نے ریاضیات کی تعلیم دینے کا فیصلہ کر لیا ہے۔ تو ہمیں اس کو ہر طریقہ سے اس طرح پڑھانا چاہیئے کہ یہ مربوط استدلال کی مشقیں بہم پہنچائے لیکن ہمیں اس چیز کو تسلیم کرنا چاہیئے کہ ریاضیات کو اس وجہ سے نہیں پڑھایا جاتا ہے کہ اس میں استدلال کی مشق ہوتی ہے بلکہ اس لیئے کہ اس کا کچھ نہ کچھ علم ناگزیر ہے۔ اگر ہم طالب علم کو خاص طور پر استدلال کے اُصول کی تربیت دینا چاہتے ہوں تو ہمیں اس کو منطق پڑھانی چاہیئے، جس کا مناسب بدل ریاضیاتی مضامین نہیں ہو سکتے۔

پریشان خیالیاں جو "باضابطہ تربیت" کو معیار قرار دینے کی وجہ سے پیدا ہوتی ہیں

یہ کسی قدر عجیب مگر نہایت ہی سبق آموز چیز ہے کہ کسی خاص مضمون کے حامی اس کی ایک ایسی تربیتی قدر و قیمت کا پُرزور دعویٰ کرتے ہیں جس کے متعلق عام طور پر یہ خیال کیا جاتا ہے کہ یہ (تربیتی قدر و قیمت) دوسرے مضامین میں بھی مخصوص مقدار میں موجود ہوتی ہے۔ مثلاً ایک مصنف نے کہا ہے کہ "جو مدرس فاعل اور فعل کے یا کسی جملہ کے ضروری اور غیر ضروری اجزا کے درمیانی فرق کو واضح کرتا ہے وہ اتنا ہی بجا طور پر سائنس کا مدرس ہے (یعنے اتنا ہی بجا طور پر وہ تربیت دیتا ہے جس کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ یہ سائنس کیلئے مخصوص ہے) جتنا کہ وہ مدرس جو پانی کے کھولنے کی یا دل اور

شش کے علی الترتیب اعمال کی تشریح کرتا ہے[1]۔ اس مصنف نے بھی
ایک قابل ادبی پروفیسر کو اس خیال پر کہ ادب کا تعلق زیادہ تر تخیل سے
ہے اپنی ناراضگی کا اظہار کرتے اور گرمجوشی سے یہ کہتے سنا ہے کہ
اس سے قوائے استدلال کی بھی موزوں تربیت ہوتی ہے۔ برخلاف
اس کے اسپنسر یہ ثابت کرنے کی زحمت میں گرفتار ہے کہ ہر جہتی عقلی
تربیت کے لئے ـــ حافظہ کی تربیت کے لئے بھی ـــ کم از کم ادب
کے مساوی ہے[2]۔ اسی طرح ہکسلے کہتا ہے کہ عقل کا کوئی پہلو ایسا نہیں
ہے جس کو انسانی عضویات کے ایک باقاعدہ مطالعہ سے مشق نہ ہوتی
ہو[3]۔ ایسی حالت میں ہمارے اس حقیقت کے تسلیم کرتے ہی کہ حقیقی تعلیم
کے عمل میں، خواہ کوئی مضمون ہو، پورا دماغ نہ کہ اس کا کوئی مفروضہ اور
مخصوص عضو کام کرتا ہے رائے کے ان سارے اختلافات میں
اتفاق پیدا ہو جاتا ہے اس لئے ذہنی تربیت کا انحصار اتنا زیادہ
مضامین درسیہ پر نہیں ہے جتنا کہ طریقۂ تعلیم پر ہے۔ سائنس کی ناقص تعلیم
قوائے استدلال کو ترقی نہیں دے گی مگر طالب علم کو ایسی حالت میں
بھی حکومت اور رہنمائی کے تحت چھوڑ دیگی لیکن سائنس کی اچھی تعلیم
اس خرابی سے احتراز کرے گی اور ادب کے جیسے تاباں و درخشاں تعجب
آمیز میدانوں کا انکشاف کر کے تخیل کی بھی تربیت کرے گی۔ برخلاف

---

[1] سر جے۔ جی فچ دی آرنلڈس صفحات ۵۳ و ۵۴۔
[2] تعلیم باب دوم۔
[3] سائنس اور تعلیم صفحہ ۲۲۷ ـــ

اس کے ناقص ادبی اور تاریخی تدریس تخیلہ کو ناقابل پیداوار حالت میں چھوڑ دیگی مگر ان شعبوں کی معقول تعلیم نہ صرف اس غلطی ہی سے مجتنب رہیگی بلکہ محتاط قیام رائے اور معقول استنتاج کی وافر مشق کے ذرایع بھی مہیّا کرے گی۔

چند ممکنہ غلط فہمیوں پر غور کیا جاتا ہے۔ اس موضوع کے اس حصہ کو ختم کرنے سے قبل چند غلط فہمیوں کے خلاف اپنی محافظت کر لینی مناسب ہے۔ اولاً یہ کہ قارئین نے یہ دیکھا ہوگا کہ یہاں کوئی ایسی چیز نہیں کہی گئی ہے جس سے ذہنی تربیت کی اہمیت کی قدر و قیمت میں کمی ہو جائے برخلاف اس کے ہم یہ کہتے ہیں کہ ایسی تربیت تعلیم کے اہم مقاصد کے منجملہ ایک مقصد ہے اور یہ کہ پہلے باب میں جن مقاصد کے لئے بحث کی گئی ہے اُن کا حصول اس تربیت کے بغیر نہیں ہو سکتا۔ ہمارا یہ مطلب ہے کہ اگرچہ ذہنی تربیت کی خاطر طریقۂ تدریس کو احتیاط سے تیار کرنا چاہیئے لیکن اس بات کے کہنے سے غلط فہمی پیدا ہو جاتی ہے کہ تدریس کے مواد کا انتخاب تربیت کے امور پر منحصر ہوتا ہے۔ تعلیم کے بہت سے قدیم مصنفین اور بعد کے مصنفین میں سے چند کے طرز تحریر سے ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ان کے خیال میں مضامین درسیہ کے انتخاب کی کوئی اہمیت نہ تھی بشرطیکہ اچھی ذہنی ورزش مہیا کر دیگئی ہو۔ وہ اس چیز کے دیکھنے میں ناکام رہے کہ اگر اس بات کو ثابت بھی کر دیا جائے کہ لاطینی کی بہ نسبت سنسکرت یا فرانسیسی کی بہ نسبت چینی یا ریاضی کی نسبت کرتے شطرنج زیادہ اچھی ورزش مہیا کرتے ہیں تب بھی محض اس وجہ کی بنا پر ان مضامین کو بدل نہیں

دیا جاسکتا۔ یہ کہنے سے کہ ایک مضمون اتنا ہی اچھا ہے جتنا کہ دوسرا بشرطیکہ وہ مساوی اچھی ذہنی تربیت مہیا کرتا ہو وہ مشہور مثل یاد آجاتی ہے کہ پش پن کا کھیل اتنا ہی اچھا ہے جتنی کہ نظم بشرطیکہ دونوں کے حظ کی مقدار مساوی ہو "کشت کارئے" کی تدریسیات اتنی ہی ناقص ہے جتنی کہ بینتھم کی اخلاقیات۔

ثانیاً یہ کہ اگر ہم نے اس حقیقت پر زور دیا ہے کہ کسی مضمون کے مطالعہ میں پورا دماغ بحیثیت مجموعی کام کرتا ہے نہ کہ اس کا کوئی مفروضہ اور مخصوص عضو تو اس سے یہ نہ فرض کر لیا جائے کہ ہمیں اس چیز سے انکار ہے کہ ہر مضمون کی اس کی اپنی خاص نفسیاتی جگہ اور قدر و قیمت ہوتی ہے۔ مثلاً یہ امر واضح طور پر صحیح ہے کہ بیانیہ تاریخ اور جغرافیہ سے کسی شخص کے استبصاری تخیل کی خاص طور پر تربیت ہوتی ہے لیکن دستوری تاریخ اور مجرد سائنس سے نہیں ہوتی

"بیکن نے کہا ہے اور ہم اس کے اس بیان پر اعتراض نہیں کرتے کہ "تاریخ انسان کو عقلمند، شعرا اس کو خوش طبع، ریاضی اس کو تیز فہم، قدرتی فلسفہ اس کو عمیق، اخلاقیات اس کو سنجیدہ، منطق اور بیان و بلاغت اس کو بحث کرنے کے قابل بناتے ہیں"[1] لیکن نصاب ناموں کو ایک نفسیاتی اساس کے لحاظ سے مرتب کرنے کے لئے یہ کوئی دلیل نہیں ہو سکتی کیونکہ جب بنی نوع انسان کی ساری بڑی بڑی دلچسپیوں کی

---

[1] مضمون ۵۰ مطالعہ کے متعلق۔

نمایندگی نصاب نامہ میں کی جارہی ہو ــــ اور ہم ابھی ابھی دیکھ لیں گے کہ ان کی نمایندگی کی جانی چاہیئے ـــ تو اس چیز کا تصور نہیں کیا جاسکتا کہ ہر قسم کے مفید نفسی عمل کی واجبی مشق طالب علم کو نہیں کرائی جارہی ہے۔ اس نقطہ کے متعلق ہم فائدہ کے ساتھ اسپنسر کے مقولہ کو قبول کرسکتے ہیں کہ "اگر حصول معلومات کے لئے ایک قسم کے مضمون کی اور ذہنی ورزش کے لئے دوسرے قسم کے مضمون کی ضرورت ہوتی تو یہ قدرت کی خوبصورت کفایت شعاری کے منشا کے بالکل خلاف ہوتا۔"[1] اسپنسر سے ہمارا اختلاف صرف اس مضمون کی قسم کی حد تک ہو گا جو حصول معلومات کے لئے ضروری ہے۔

ایک تیسری غلط فہمی کا بھی امکان ہے جس سے ہمیں اپنی محافظت کرلینی چاہیئے۔ جب ہم یہ کہتے ہیں کہ مطالعہ کے ہر مضمون میں دماغ بحیثیت مجموعی کام کرتا ہے اور کوئی دماغ جو اوسط طور پر بنا ہو ریاضیاتی یا سائنٹیفک یا تاریخی یا ادبی مطالعہ کے ناقابل نہیں ہوسکتا تو اس سے ہم اس مبالغہ آمیز قضیہ کے پابند نہیں ہوجاتے کہ کسی شخص میں جو قابلیت ہوتی ہے اس کو مساوی عمدگی کے ساتھ ہر سمت میں استعمال کیا جاسکتا ہے۔ بلاشبہ کسی آدمی کا خاص رجحان ایک حد تک ابتدائی ماحول کے واقعات پر منحصر ہوتا ہے لیکن یہی سب کچھ نہیں ہے۔ بلاشبہ کسی غلطی کے خوف کے بغیر یہ کہا جاسکتا ہے کہ ابتدائی تربیت کے مختلف حالات کے تحت ولنگٹن ایک بڑا مہندس، نیوٹن ایک بڑا سورما اور ٹنی سن ایک بڑا انجینیر ہوتا۔ لیکن بہت کم لوگ یہ کہنے کی جرأت کرسکیں گے کہ اس چیز کا پورا پورا امکان تھا

[1] تعلیم۔ باب اول۔

کہ وہ اُتنے ہی بڑے آدمی ہوتے اور اس سے بھی کم لوگ یہ کہنے کی جرأت کرسکیں گے کہ قابلیت کی منتقلی کے اُصول کا اطلاق وسیع پیمانہ پر ہو سکتا ہے۔ اگرچہ فی الوقت بھیجے کی عضویات اس اُصول کے متعلق کوئی چیز یقینی طور پر نہیں بتاتی لیکن عام مشاہدہ کے واقعات ایسے مفروضہ کے مانع معلوم ہوتے ہیں۔ اسی طرح کسی جماعت کے لڑکوں میں ایسے بچے ہوں گے جو ادب میں خاص قابلیت کا اظہار کرتے ہوں لیکن جنھیں ریاضیات کا کوئی مذاق نہیں ہوتا۔ بعض دماغی کام میں اچھے اور دستی کام میں بھدّے ہوتے ہوں وقس علیٰ ہذا۔ لیکن یہ حقیقت اگرچہ یہ زیادہ تر مدرس کے کام کی تفصیلات کو متاثر کرے گی نصاب کی ترتیب پر اثر انداز ہوگی تاوقتیکہ تخصیص کا درجہ نہ پہنچ جائے۔ اس میں شک نہیں کہ مختلف لوگوں کی دماغی قوتوں میں نمایاں مقداری اختلاف ہوتے ہیں لیکن ہم معقول وجوہ کی بنا پر یہ فرض کرتے ہیں کہ سارے دماغ نوعیت کے اعتبار سے ایک سے ہوتے ہیں۔ جب تک کہ نصاب کے حدود کو ناگزیر طور پر محدود کرنے کا وقت نہ آجائے ہمارا انتخاب مضامین کی حد تک انفرادی خصوصیتوں کو نظر انداز کرنا بجا اور درست ہے۔

روٹی اور مکھن کے مضامین کیلئے دلیل

پس نصاب کے متعلق "کشت کاریہ" کا جو نقطہ نظر ہے اس کی نسبت اتنا کافی ہے۔ ہمیں اس خیال کو ترک کر دینے پر متفق ہو جانے دیجیے کہ دماغ کی باضابطہ تربیت انتخاب مضامین میں صحیح رہنمائی کر سکتی ہے اس موقع پر وہ شخص جو کسب معاش کے افکار میں گرفتار ہے اور جو

اُس اُصول کا مضحکہ اُڑاتا ہے جس پر ہم نے سنجیدگی سے غور کرنا مناسب جانا، اپنے نسخہ یعنے تجویز کے ساتھ تیار ہے۔ ابتدائی مدارس کے بچّوں کے متعلق وہ کہتا ہے۔ ان کو پڑھنا لکھنا اور حساب کرنا سکھاؤ اور دوسروں کے لئے لڑکیوں کو سینا، پکانا، صاف کرنا کپڑے دھونا اور ان کی استری کرنا سکھاؤ ـــ اور لڑکوں کو باغبانی، نجاری اور حساب نویسی یا کوئی دوسری چیز سکھنے دو جو بعد کی زندگی میں ”مفید“ ثابت ہو سکتی ہے ـــ تاریخ اور ادب، جغرافیہ اور سائنس کا خاتمہ کر دینا چاہیئے۔ اور ثانوی مدارس کے طلبا کے متعلق بھی وہ اسی طرح اُن سارے مضامین کی اعلیٰ اہمیت پر زور دیتا ہے جن کا تعلق آیندہ کی کسی حرفت یا پیشہ سے ہے۔ بلاشبہ یہ افادی دلیل کی سادہ ترین شکل ہے اور پہلے باب میں جو کچھ کہا گیا ہے جس میں ہم نے مقاصد تعلیم پر سرسری بحث کی ہے، اس کے بعد اس دلیل کی مزید تشریح کی ضرورت باقی نہیں رہتی۔ ہم نے اُس باب میں پڑھا ہے کہ اس محدود افادی نصب العین میں صداقت کا ایک اہم عنصر موجود ہے۔ فی الحقیقت یہ فوراً اس زیادہ عملی سوال کو اُٹھاتا ہے ـــ عام تعلیم کے لئے جو تدریس مدرسہ میں مہیا کی جاتی ہے اس کو طالب علم کے آیندہ پیشہ کی ضروریات ســے کس حد تک متعلق ہونا چاہیئے ؟۔ اس سوال کے مختلف جوابات دیئے گئے ہیں۔ بعض لوگ ایک بلند تر مقام اختیار کرتے اور کہتے ہیں کہ نہ ابتدائی مدرسہ اور نہ ثانوی مدرسہ کے ایسے معلومات کا کوئی راست لحاظ کرنا چاہیئے، یہ کہ تدریس کی نوعیت کامل طور پر

عام اور ہر ایک کے لئے مساوی طور پر موزوں ہونی چاہیئے اور اس کا انتخاب کسی ایک طالب علم کی خاص ضروریات کے کسی لحاظ کے بغیر ہونا چاہیئے۔ دوسرے لوگ کہتے ہیں کہ اگرچہ ابتدائی تعلیم کو ایک عام اساس کی سربراہی کرنی چاہیئے لیکن ثانوی تعلیم کو معین طور پر اس خاص زندگی کا لحاظ کرنا چاہیئے جو طالب علم آئندہ بسر کرنے والا ہے[1]۔ ایک تیسرا نقطہ نظر یہ ہے کہ ابتدائی اور ثانوی دونوں مدارس میں مدرسی زندگی کے آخری ایک یا دو سال کے مضامین کی ترتیب ایسی ہونی چاہیئے جن سے طالب علم کو آئندہ پیشہ کی کسی قدر عام تیاری کا موقع مل جائے لیکن اس ترتیب کو اُن اداروں کے حدود میں دخل انداز نہ ہونا چاہیئے جو طلبا کو بالراست خاص حرفتوں اور پیشوں کیلئے تیار کرتے ہیں آخرالذکر نقطہ نظر کے زیادہ قابل قبول ہونے کا امکان ہے کیونکہ اس کی نوعیت ایک رفع دادباہمی کی سی ہے۔

قدر و قیمت کا صحیح معیار پس اس حقیقت سے کہ طالب علم کو بالآخر کوئی پیشہ اختیار کرنا ہے جو بہت سی صورتوں میں کسب معاش کا کوئی پیشہ ہوگا اور جس کو اسے ہرگز نظرانداز نہ کرنا چاہیئے، ہم کو انتخاب مضامین کے مسٔلہ کے حل کرنے میں کوئی بڑی مدد نہیں ملتی۔ مدرسی زندگی کی مدت خواہ وسیع ہو یا محدود تدریس میں زندگی کی ساری مصروفیتیں شامل ہونی چاہئیں اور ان کی تعلیم اس طرح نہ دی جانی چاہیئے گویا کہ انسان محض پیٹ پال کر ہی زندہ رہتا ہے

---

[1] ۔ اس سے قبل ملاحظہ ہو صفحہ ۔

تعلیم کو چاہیئے، تدریس جس کا ایک جزو ہے، کہ وہ بچّہ کو محض کسب معاش کے لئے نہیں بلکہ زندگی کے لئے تیار کرے۔ وہ بے بس چھوٹا اجنبی جو چھ یا سات سال قبل منظر پر آیا ہے جوں توں ایک حد تک اپنے آپ کو اپنے ماحول کے مطابق بنانے میں کامیاب رہا ہے اور اب مدرس کا یہ فریضہ ہے کہ وہ حتی الامکان اس تطابق کے عمل کو مکمل کرنے میں مدد دے۔ بچہ اور طبعی واجتماعی دنیا ایک دوسرے کے مقابل ہیں اور ہمارے سامنے ان دونوں میں تعلق پیدا کرنے کا سوال پیش ہے۔ ان دونوں بڑے اور نمایاں معطیات کو ہمیشہ ملحوظ رکھے بغیر تعلیم کے کسی مسئلہ کو، انتخاب مضامین کے مسئلہ کا تو کوئی ذکر ہی نہیں تشفی بخش طور پر حل نہیں کیا جا سکتا۔ اولاً بچہ، جس کو ہمیں اسی حالت میں قبول کرنا چاہیئے جس حالت میں وہ ہمیں دیا گیا ہے اور جو چند صلاحیتیں اور دلچسپیاں رکھتا ہے جنھیں سمجھنے کی زحمت ہمیں گوارا کرنی چاہیئے۔ اور ثانیاً قوم جس کا وہ پیدائش کے بعد ایک امکانی رکن بن گیا ہے جس نصاب کو عقل وتمیز کے مُطابق مرتب کیا گیا ہو اس کو ان دو قوتوں کا نتیجہ ہونا چاہیئے، بچہ کی فطرت اور قوم کی ضروریات۔ اول الذکر کو جس بُری طرح نظرانداز کیا گیا اُس کا ذکر بار بار کیا جا چکا ہے۔ قوم نے اپنے حکومتی عہدہ داروں کے ذریعہ کارفرما ہو کر اپنا فرمان جاری کر دیا اور بیچارے بچہ کو چھوڑ دیا گیا کہ وہ اپنے اُستاد کے ساتھ اس کے متعلق اپنے مقدور بھر کشمکش کرے۔ بعض مقامات پر واقعات نے اس کا بالکل مخالف رُخ اختیار کیا ہے۔ علم اطفال کے پُرجوش معتقدین نے خصوصاً اُن لوگوں میں سے بعض جو اپنے آپ کو فروبلی کہتے ہیں، اس چیز کو فراموش کر دیا ہے کہ

ہیں بچہ ہیں اور اُس کے ماحول ہیں تعلق پیدا کرتا ہے۔ ایک ایسی کمزوری جس کا میلان خواہ نیکی کی طرف ہی کیوں نہ ہو آخر کمزوری ہی ہے۔

پس تدریس کے مواد کو کہاں سے حاصل کیا جانا چاہیئے۔

بچہ کی فطرت کے عام سوال کے متعلق پانچویں باب میں جو کچھ بتایا گیا ہے وہ کافی ہے اور اب ہم اُس ماحول کی اہم خصوصیتوں کی طرف رجوع کرتے ہیں جس کے ساتھ بچہ کے اتنے ہی حیات بخش تعلقات قائم کرنا ہے جتنے کہ خود بچہ کی قوتیں اور اسکی تیاری کی مدت اجازت دیتی ہیں۔ بچہ کا ماحول اقسام کا ہوتا ہے اور ایک حصے یا پہلو کی بہ نسبت دوسرے حصے یا پہلو کو ہم اس وجہ سے ترجیح دیتے ہیں کہ بعض اس معنی میں زیادہ بنیادی ہوتے ہیں کہ وہ زندگی اور عمل کے ایک وسیع تر حصہ پر پھیلے ہوتے ہیں۔ ممکن ہے کہ ہم سائنس یا ادب کی اخلاقی قدر وقیمت کے متعلق متفق الآرا نہوں لیکن ہم سب اس چیز پر متفق ہیں کہ ان دونوں مضامین کو نقابت اور قدیم مصری تحریر سے اہم تر جگہ دی جانی چاہیئے پس وہ کونسا پہلا سرسری نظام نامہ ہے جس کی طرف یہ خیالات رہنمائی کرتے ہیں ؟ اس چیز کو ایک امر بدیہی تصور کر کے کہ صحت مند جسمانی نمو میں مدد دینے والی مشقیں ضروری ہیں ہم کہتے ہیں کہ بچہ ایک ایسے سماج میں پیدا ہوتا ہے جس میں بعض نیکیوں کی قدر و منزلت کی جاتی ہے جس میں صحیح اور غلط کے متعلق بعض خیالات رائج ہوتے ہیں اور جس میں مذہب کے پسندکردہ کردار کو عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ ان ساری چیزوں کی تلقین کرنی چاہیئے خواہ یہ راست تدریس کے ذریعہ ہو یا تدریس کے بغیر

اثر آفرینی اور ایما کے ذریعہ۔ اس کے بعد قوم کا موقف اور اس کی قوت، جس کی رکینیت بچّہ کے مقدر میں لکھی ہے، ایک طویل اور نہایت ہی دلچسپ زمانہ سابقہ کا نتیجہ ہیں اور اس زمانہ سابقہ کا دوسرے ملکوں کے زمانہ سابقہ سے ایک گہرا تعلق ہے اور اس کی جڑیں ایسی تہذیب و شائستگی میں پائی جاتی ہیں جس کی یاد اب تک تازہ ہے۔ اس لئے تاریخ، پہلے آبائی ملک کی اور اس کے بعد دوسرے ممالک کی، مضامین کے ایک وسیع اسکیم میں اپنی جگہ کا مطالبہ کرتی ہے۔ اس کے علاوہ اس کی نسل کے ذکی اور طباع لوگوں نے اپنے خیالات اور احساسات کا بہترین حصہ ایک ایسی شکل میں اپنے پیچھے چھوڑا ہے جس کو زمانہ مٹا نہیں سکتا اس لئے بچّہ کی اس کی صلاحیت اور اس کے مواقع کے مطابق مدد کی جانی چاہیئے تاکہ وہ ناقابل زوال میداؤں سے الفا حاصل کرے۔ اس کو ادب کے لطف سے آگاہ کرانا چاہیئے خواہ یہ لطف تھوڑا سا ہی کیوں نہ ہو لیکن اس لطف اندوزی کے لئے اور روزمرہ زندگی کے روکھے پیکھے اغراض کے لئے بھی جس زبان میں اُس نے بات کرنا سیکھی ہے اس سے اس کو زیادہ واقف ہونا چاہیئے۔ اس کو اس زبان کی علامات اور اس کے محاوروں پر حاوی ہو جانا چاہیئے۔ اس کو پڑھنا لکھنا اور اپنے خیالات کو وضاحت اور صحت کے ساتھ ظاہر کرنا سیکھنا چاہیئے۔ اگر اس کی مدرسی زندگی کافی طویل ہو تو وہ عملی اغراض کے لئے اپنی قومی زبان کے علاوہ ایک یا ایک سے زیادہ دوسری زبانیں بھی سیکھیگا اور (اگرچہ یہ صورت ہمیشہ نسبتاً شاذ و نادر ہی پیش آئے گی) وہ مماثل ادیبوں کے چند شاہکاروں سے لطف اندوز ہونا بھی سیکھ جائے گا۔ موسیقی، نقشہ کشی

اور نمونہ سازی ـــ اُن فنون کے عناصر جو کسی خاص قوم کا حصہ نہیں ہیں بھی توجہ کے مستحق ہوں گے ـــ اس کے علاوہ اس کو اس طبعی دنیا کی بصیرت بھی حاصل کرنی چاہیئے جو اسے گھیرے ہوئے ہے اور جو ناگزیر طور پر اس کی ابتدائی دلچسپی کو اُبھارتی ہے۔ اس کو جغرافیہ کی مبادیات پڑھنی چاہئیں، ایسے ذرائع مہیا کئے جانے چاہئیں جن کی مدد سے قدرت کی ایک دانشمندانہ محبت کی پرورش و پرداخت کی جا سکے اور اگر وہ مدرسہ میں کافی طویل مدت تک رہے تو سائنس کے ایک یا ایک ایسے زیادہ مخصوص شعبوں کی تعلیم بھی شروع کی جا سکتی ہے ـــ سب سے آخر میں مطالعہ قدرت میں ابتدائی ریاضیات کا مطالعہ مضمر ہے کیونکہ جن سانچوں میں مختلف چیزوں کے متعلق ہمارے خیالات ڈھلے ہوتے ہیں وہی مکان اور عدد کے سانچے ہوتے ہیں۔

کثیر الجہتی دلچسپی کو بہت سی چیزوں میں دخل در معقول کرنے سے ممیز کرنا چاہیئے۔

اخلاق اور مذہب، تاریخ، ادب اور زبان، موسیقی اور نقش کشی، جغرافیہ، قدرتی سائنس اور ریاضیات۔ پس یہ سب، اور زیادہ تر قومی تہذیب و شائستگی کو ملحوظ رکھتے ہوئے، وہ مواد ہیں جس سے بچہ کے مضامین اور اس کی مشقیں حاصل کی جانی چاہئیں۔ یہ فہرست خوفناک طور پر رعب دار اور بلند نظر معلوم ہوتی ہے اور ہر سمجھ دار آدمی اس کو دیکھنے کے بعد اچھے ایام رفتہ کے لئے افسوس کرے گا تا وقتیکہ اس فہرست کو اس اہم ترین شرط کے ساتھ نہ پڑھا جائے کہ بچہ کی صلاحیتوں اور دلچسپیوں کا ہمیشہ پاس و لحاظ کیا جائے گا۔ یہ اندیشہ کہ ہم اس کو سارے پیشوں کا

چیاک بنا دیں گے اور کسی پیشہ کا ماہر بنائیں گے، اس امر پر غور کرتے ہی زائل ہو جاتا ہے کہ ابتدائی تدریس کا مقصد اس کو کسی شعبہ کا ماہر بنانا نہیں ہے بلکہ اس چیز کا اطمینان کر لینا ہے کہ اس کی کسی فطری اور خود رو دلچسپی کو نظر انداز نہیں کیا گیا ہے اور یہ کہ بچپن کے ملایم اور لچکدار زمانہ سے، وہ زمانہ جبکہ زیادہ مصنوعی دلچسپیوں کو اُبھارا جا سکتا ہے، پورا پورا استفادہ کیا جا رہا ہے[۱] جس چیز کو "جبلتوں کی سریع الزوالی کا کلیہ" کہا جاتا ہے اس میں ماہرین نفسیات کے لئے ایک معنی خیز سبق موجود ہے۔ پستانیوں کی چوسنے کی جبلت اور بعض پرندوں اور چوپایوں کی پیچھے پیچھے چلنے کی جبلت کی طرح بچہ کی متذکرہ صدر عقلی دلچسپیوں میں سے کسی ایک دلچسپی کی ابتدائی تحریکیں بھی معدوم ہو جا سکتی ہیں اور تاوقتیکہ مواقع فوراً بہم نہ پہنچائے جائیں عملاً ناممکن الحصول بھی ہو جا سکتی ہیں[۲] ہر شخص جانتا ہے کہ کسی معمر آدمی کی ایک اچھے ماہر موسیقی یا ماہر طبیعیات یا ماہر زبان بننے کی کوششیں کس قدر طبیعت کے خلاف ہوتی ہیں اور یہ چیز کس قدر قریب قریب ناممکن ہوتی ہے کہ وہ علم یا ہنر کے کسی شعبہ میں حقیقتاً اپنے آپ کو بے تکلف محسوس کرے

لے۔ لاک کے مقولے سے مقابلہ کیجئے، "جیسا کہ میں خیال کرتا ہوں تعلیم کا کام بچوں کو سائنسوں میں سے کسی ایک سائنس میں کامل بنانا نہیں ہے بلکہ ان کے دماغوں کو اس طرح کھول دینا اور اُن میں ایسا میلان پیدا کر دینا ہے کہ جب وہ ان سائنسوں میں سے کسی ایک میں محنت کرنے بیٹھیں تو وہ اس کے بہترین طور پر قابل ہوں۔"

لے۔ ملاحظہ ہو جیمس کی تصنیف اُصول نفسیات باب بست و چہارم۔

تاوقتیکہ اس کے بچپن میں مواقع کا صحیح بروقت مہیا نہ کیا گیا ہو۔ یہ بہت سی چیزوں میں دخل درمعقولات کرنے والے کے لئے یا جھوٹا دعویٰ کرنے والے شوقین کے لئے کوئی دلیل نہیں ہوسکتی بلکہ یہ اس امر کے لئے ایک دلیل ہے کہ محدود تخصیص کے اس زمانہ میں وسیع دلچسپیوں کی کشت کاری کی جائے اور اس بات کا اطمینان کرلیا جائے کہ بچے کا کوئی فطری عطیہ نظرانداز ہوکر عدم استعمال کی وجہ سے معدوم نہ ہوجائے۔

قارئین نے دیکھا ہوگا کہ اس تخریبی نکتہ چینی کا معاوضہ ادا کرنے کے لئے جس میں ہم اس باب کے ابتدائی حصہ میں مشغول رہے، اب ہم نے ایک اہم تعمیری قدم اٹھایا ہے۔ تمام قوتوں کی تربیت کیلئے مضامین کا انتخاب کیا جانا چاہیئے کہنے کے بجائے اب ہم یہ کہتے ہیں کہ ان کا انتخاب اس طرح کیا جانا چاہیئے کہ یہ زندگی کے وسیع تر امور کے متعلق کثیر الجہتی دلچسپی کو ابھاریں ہم ہرجہتی تہذیب و شائستگی کی حمایت کرتے ہیں لیکن ہماری حجت نفسیاتی وجوہ کے بجائے اجتماعی اسباب پر مبنی ہے۔

تدریس کے مواد کی درجہ بندی

اس نوبت پر ان مختلف کوششوں کا معلوم کرنا خالی از منفعت نہیں جو تدریسیاتی نقطہ نظر سے اور کم و بیش تفصیل سے اس کثیر مواد کی درجہ بندی کے لئے کی گئی ہیں جس سے جیساکہ ہم پڑھ چکے ہیں مدرسی نصاب کو اخذ کیا گیا ہے۔

انسانی اور سائینٹفک گروہ

ان مضامین میں جن کا تعلق حقیقی طور پر بچے کے انسانی یا روحانی ماحول سے

اور اُن مضامین میں جن کا تعلق حقیقی طور پر اس کے قدرتی یا طبعی ماحول سے ہے ایک امتیاز خواہ مخواہ پیدا ہو چکا ہے۔ پہلے گروہ سے زبان، ادب، تاریخ، مذہب، اخلاق اور فنون لطیفہ متعلق ہیں دوسرے گروہ میں ریاضیاتی اور طبعی علوم شامل ہیں چونکہ جغرافیہ کا تعلق اُن طریقوں سے ہے جن کے ذریعہ طبعی ماحول اثر کرتا اور انسان کی موجودگی سے خود متاثر ہوتا ہے اس لئے یہ مذکورالصدر دونوں گروہ کے درمیان معلوم ہوتا ہے اور اگر ایک طرف اس کا قریبی تعلق تاریخ سے ہے تو دوسری طرف طبعی علم (سائنس) سے۔ ان دونوں گروہوں میں جو امتیاز ہے وہ ایک حد تک اس تاریخی اختلاف کے مُطابق ہے جو اُن دو انصاب العین کے درمیان پایا جاتا ہے جن کو علی الترتیب انسیت اور حقیقیّت کہتے ہیں۔ لیکن اس امر کا اظہار کیا جانا چاہئے کہ انسیت کو نہایت ہی محدود کر کے اس کو یونانی اور لاطینی ادب کے مماثل و مساوی کر دیا ہے اور یہ کہ حقیقیّت کو ایک معنیٰ کے لحاظ سے غلط طور پر اس نام سے موسوم کیا جاتا ہے کیونکہ دونوں گروہوں کا تعلق مساوی طور پر چیزوں یا حقیقتوں سے ہی ہے۔

"صوری" اور "حقیقی" مضامین

بعض مصنفین "صوری" اور "حقیقی" مضامین کے درمیانی امتیاز پر زور دیتے ہیں

صوری مضامین وہ بتائے جاتے ہیں جن کا انتخاب ان کے تصورات متعلقہ کی خاطر نہیں بلکہ زیادہ تر اُس ذہنی تربیت کی خاطر کیا جاتا ہے جو اُن سے حاصل ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے حقیقی مضامین کے متعلق کہا جاتا ہے کہ انھیں ذہنی تربیت کے لئے نہیں بلکہ اُن اعلیٰ تصورات

کے لئے منتخب کیا جاتا ہے جن سے یہ مضامین دماغ کی پرورش کرتے ہیں صوری مضامین میں مجرد سائنس (بشمول حساب اور ریاضی) نقش کشی، قواعد، بلاغت و معانی اور منطق شامل ہیں۔ ان میں سے آخر الذکر دو کو جامعاتی درجہ کے لئے محفوظ کر دیا جاتا ہے حقیقی مضامین میں معمولی چیزوں کا علم، جغرافیہ، ادب، تاریخ، اخلاقی اور مذہبی تدریس ہے[۱] لیکن قارئین دیکھیں گے کہ اس باب میں جس نقطۂ نظر کی حمایت کی گئی ہے اُس کے لحاظ سے تدریس کے مواد کے ایسے گروہ بنانا نہ صرف بے سود ہی ہے بلکہ ان سے قطعاً غلط رہنمائی بھی ہوتی ہے دوسرے مضامین کی طرح نام نہاد صوری مضامین کو بھی اپنے تصورات کی خوبیوں کی بناء پر کامیاب یا ناکام ہونا چاہیئے۔ جب ریاضیات کو ان کے عملی انطباقات سے جدا کرکے انہیں صرف ایک منطقی مشق تصور کیا جاتا ہے اور جب قواعد اور لغت کو محض ان کی ادنیٰ ذات کے لئے پڑھا جاتا ہے تو تفاخر عملی کی سڑان پیدا ہو جاتی ہے اور مدرسے زندگی کی تیاری کا مقام نہیں رہتا۔ لیکن اس چیز کا اضافہ کیا جانا چاہیئے کہ جب ہم طریقہ تدریس کا مطالعہ کرتے ہیں تو مجرد اور مقرون مضامین کا درمیانی امتیاز یعنے اُن مضامین کا درمیانی فرق جو ایک مجرد نوعیت کی حقیقتوں کو وضع کرتے اور جو ایسی حقیقتوں کو دریافت نہیں کرتے، اگرچہ اس کو تدریسی مواد کے انتخاب کے مسئلہ سے کوئی تعلق نہیں ہے،

---

[۱] اس اساس پر زیادہ تعلیمی درجہ بندی کے لئے ایس۔ ایس۔ لاری کی کتاب تعلیمی ادارے لکچر ہفتم ملاحظہ ہو۔

ایک صحیح تدریسیاتی اہمیت حاصل کر لیتا ہے اس نقطہ پر گیارہویں باب میں غور کیا جائے گا۔

علم اور ہنر ایک تیسرے امتیاز کا بھی اظہار یہاں ضروری ہے جس کی اہمیت بھی واضح ہو جائے گی جبکہ ہم طریقۂ تدریس کا مطالعہ کریں گے۔ جن مضامین اور مشغلوں کا ہم نے ذکر کیا ہے ان میں سے چند کا قریبی مقصد تحصیل علم ہے اور دوسروں کا قریبی مقصد ہنر یا کمال کا حصول ہے۔ پہلے گروہ سے ادب، قواعد، تاریخ، جغرافیہ، ریاضیات اور طبعی سائنس متعلق ہیں۔ دوسرے گروہ سے پڑھنا، لکھنا، تقریری اور تحریری انشا پردازی، گانا، نقش کشی اور مختلف دستی مشاغل متعلق ہیں ان سے بہتر اصطلاحوں کی عدم موجودگی کی حالت میں ہم ان گروہوں کو علی الترتیب نظری اور عملی کے نام سے موسوم کر سکتے ہیں لیکن ہمیں اپنے اس اہم اصول کو نظر انداز نہ کرنا چاہیئے کہ ہر مضمون کو ایک معنی کے لحاظ سے عملی ہونا چاہیئے یعنے محصلہ علم کے ہر چھوٹے سے چھوٹے حصہ کو قابل استعمال ہونا چاہیئے۔ اس کے علاوہ دوسرے گروہ کے مختلف ارکین سے بھی کچھ نہ کچھ علم علانیہ طور پر حاصل ہوتا ہے۔ تاہم یہ ایک واضح امتیاز ہے اور یہ تدریس کے مقصد کے ایک اہم اختلاف کو واضح کرتا ہے۔

بڑے بڑے نمائندہ مضامین کی اضافی قدر و قیمت کا سوال ایک مشکل سوال ہے۔ بڑے بڑے نمائندہ مضامین کے بیان کے دوران میں یعنے وہ مضامین جن کے متعلق تقریباً سارے ماہرین کا اجماع ہے

کہ ان کا زندگی کے اکثر امور سے تعلق ہے، ہم نے ان کی اضافی تعلیمی قدر و قیمت کے پریشان کن سوال کا کوئی حوالہ نہیں دیا۔ ہم نے اس سوال کو اس لئے اس حد تک محدود کر دیا ہے کہ مدرسی تدریس کے اغراض کے لئے مضامین کے بعض گروہ ان دوسرے سارے مضامین سے بالاتر ہو جائیں جن پر بالغوں کی توجہ مبذول رہتی ہے اور ہم نے ایسا اس بنا پر کیا ہے کہ یہ زندگی اور کردار کے وسیع ترین حصہ پر حاوی ہوتے ہیں۔ ان اہم مضامین کی اضافی قدر و قیمت دریافت کرنے کے لئے اگر اس معیار کو باسانی استعمال کرنا ممکن ہوتا تو ہماری مشکلات کا خاتمہ ہو جاتا لیکن یہاں ایک زبردست رکاوٹ پیش آتی ہے کیونکہ مختلف دماغ زندگی کو بحیثیت مجموعی مختلف نقاط نظر سے دیکھتے ہیں جسکی وجہ سے آراء میں پریشان کن اختلافات رونما ہو جاتے ہیں۔ چند مثالوں پر غور کیجئے۔ جو مصنفین اور مدرسین ہربارٹ کے پیرو ہیں انسانی مضامین کو ان کے لاثانی اخلاقی مواد کی وجہ سے "وہ یوسف تصور کرتے ہیں جس کے سامنے تمام بھائیوں کو ادباً سر خم کر دینا چاہیئے" اس انتخاب کی اساس کو ہر شخص بخوشی پسند کرتا ہے لیکن اس کا اعتقاد خود اس انتخاب کے متعلق متزلزل ہو جاتا ہے جبکہ وہ ایک دوسرے مصنف کو بالکل ایسے ہی وجوہ کی بنا پر ایک بالکل مخالف نتیجہ پر پہنچتے ہوئے دیکھتا ہے جو یہ کہتا ہے کہ کیمیائی ترازو کو "اخلاقی شائستگی کا ایک آلہ تصور کرنا چاہیئے اور اس کو نہایت احتیاط اور احترام سے استعمال کرنا چاہیئے"، اور جو کسی قسم کی شرم محسوس کیے بغیر اطمینان سے یہ تجویز پیش کرتا ہے کہ ہر سہ پہر

اور ہر ہفتہ میں کئی میقات صباحی" ورک شاپ یا معمل میں صرف کرنے چاہئیں۔[1] اس کے علاوہ اسپنسر سائنس کو نصاب کی سنڈرلا تصور کرکے اس کا دل سوز طریقہ سے ذکر کرتا ہے "جس کو عقبی زمین میں ڈال دیا گیا۔ تاکہ اس کی مغرور بہنیں اپنے فضول زیورات کی نمائش کریں" لیکن جس کے مقدر میں لکھا ہے کہ "وہ سب پر حکومت کرے اور اس کے متعلق اعلان کیا جائے گا کہ وہ قدر و قیمت اور حُسن دونوں میں اعلیٰ ترین ہے"[2] ایک امریکی تعلیمی فلسفی نے ابتدائی تدریس کے میدان کی ایک ماہرانہ پیمائش میں ترتیب تقدیم و تاخیر کی جراُت کی ہے جس میں زبان کو پہلی حساب کو دوسری جغرافیہ کو تیسری اور تاریخ کو چوتھی جگہ دی گئی ہے دوسرے شعبہ جات (نقشہ کشی، طبیعی سائنس، دستی تربیت، سوزن کاری اور طباخی، موسیقی اور جسمانی ورزش) کو ثانوی اہمیت کے مضامین تصور کیا گیا ہے۔[3]

اور ایک ایسا سوال ہے جس کو ہم نظر انداز کر سکتے ہیں۔ مختلف مضامین کی اضافی قدر و قیمت کے متعلق نہایت ہی قابل احترام حضرات میں جو مایوس کن اختلاف ہے

---

[1] ایچ ای۔ آرم اسٹرانگ تعلیمی مضامین پر خاص رپوٹیں جلد دوم میں۔

[2] تعلیم باب اول۔ یہ صحیح ہے کہ یہ کتاب ۱۸۶۱ء کے سے قدیم زمانہ میں شائع ہوئی تھی لیکن ایک چھ پنس کی قیمت والی اڈیشن کی حالیہ کامیابی سے اس کے اعتقاد کی جانداری کا کافی ثبوت ملتا ہے (اگر ثبوت کی ضرورت ہو۔)

[3] ڈاکٹر ڈبلیو۔ ای۔ ہارس، پندرہ کی کمیٹی کی رپورٹ میں (باسٹن سنہ ۱۸۹۵ء)

اس کے یہ صرف چند نمونے ہیں۔ آراء کے اس پریشان کن ہنگامہ میں بیچارہ مدرس کونسا عمل اختیار کرے؟۔ کیونکہ اپنے جرمن پھوپی زاد بھائی کے برخلاف انگریز مدرس عموماً کم از کم مختلف مشاغل میں وقت کی تقسیم کا اور اکثر دفعہ اُن مضامین کی شرکت اور ان کے اخراج کا بھی ذمہ دار ہوتا ہے جنھیں مدرسہ کے حکام ضروری تصور نہیں کرتے۔ وہ اس خیال سے تسلی حاصل کرسکتا ہے کہ نصاب ناموں کی متذکرہ صدر عام بحثوں کی علیمی بحثوں کا، جزاً ناکام ہونا بندھا ہوا ہے کیوں کہ یہ پہلے ہی سے اس چیز کو فرض کر لیتے ہیں کہ تعلیمی قدر وقیمت کا ایک معین پیمانہ مرتب کیا جاسکتا ہے جو سارے مدرسوں پر یا کم از کم ایک ہی درجہ کے سارے مدرسوں پر اور مدرسی زندگی کے ہر دور پر منطبق ہوسکتا ہے۔ اس لئے ایسی مساعی کی طویل فہرست میں ایک اور کوشش کا اضافہ کرنے کے بجائے ہماری اغراض کے لئے یہ زیادہ مناسب ہوگا کہ ہم انتخاب کے اُن عام اُصول کا خلاصہ کرلیں جنھیں اس سے قبل بیان کیا جاچکا ہے یا جو ہمارے بیان میں مضمر ہیں۔

(۱) بنی نوع انسان کی بڑی بڑی دلچسپیوں کی نمائندگی ضروری ہے

اولاً یہ کہ ہم بعض مضامین کو ان کے مواد کے لحاظ سے اس قدر عام اور کردار و سیرت سے ان کے تعلق کے لحاظ سے انھیں اس قدر وسیع تصور کرتے ہیں کہ کسی بچّہ کو اُن دلچسپیوں کے قائم کرنے کے موقع سے محروم نہ کرنا چاہیئے جن کی طرف یہ مضامین رہنمائی کرتے ہیں۔ چونکہ صحت کے قوانین اور جسمانی شائستگی کی تدریس کو ہر چیز کی ایک ضروری اساس پہلے ہی سے تصور کرلیا گیا ہے اس لئے

مدرسی تدریس کے کسی اسکیم کو اس وقت تک کافی وسیع نہیں سمجھا جاسکتا جب تک کہ اس میں انسانی مضامین (زبان، ادب اور تاریخ) اور ریاضیاتی اور طبیعی سائنس بشمول جغرافیہ کی کافی نمائندگی نہ ہو اور اگر نقش کشی اور صوتی موسیقی کو نظرانداز کر دیا گیا تو ایک بہت ہی افسوس ناک خلا واقع ہو جائے گا۔ ان میں کے بعض اس لئے ضروری ہیں کہ بچہ انفرادی طور پر کشمکش حیات کے لئے تیار ہو جائے۔ دوسرے اس وجہ سے ضروری ہیں کہ وہ قوم کا ایک ذی ہوش رکن بن سکے، اس کے انصاب العین اور بلند تمناؤں میں حصہ لے سکے، اس کی سابقہ تاریخ پر فخر کر سکے، زمانہ حال میں فاعلی دلچسپی لے سکے اور اس کے مستقبل کے متعلق رجائی بن سکے۔

(۲) مدرسی زندگی کی مدت اس چیز کا تعین کرتی ہے کہ مختلف مضامین کس حد تک پڑھائے جائیں۔

ثانیاً یہ کہ ان مختلف شعبہ جات میں سے کونسا مضمون کس حد تک منتخب کیا جائے اس کا انحصار مدرسی زندگی کی مدت پر ہو گا۔ ایک ایسے بچہ کی صورت میں جبکی مدرسی زندگی تقریباً چودہ سال کی عمر میں ختم ہو جاتی ہے اور جو اس لئے ابتدائی نصاب ہی تک محدود ہوتا ہے زبان کی تدریس کا تعلق عموماً صرف مادری زبان سے ہو گا اور تاریخ کا آبائی ملک سے، ریاضیاتی سائنس کی نمائندگی حساب کرے گا جس کا اختتام غالباً حسابی الجبرا اور عملی علم ہندسہ پر ہو گا اور طبیعی سائنس کی نمائندگی اس چیز کی ایک وسیع اور عام تعلیم کرے گی جس کو مطالعہ قدرت کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔ اعلیٰ ابتدائی مدرسہ عام مضامین کے اسی نظام نامہ کو وسیع اور عمیق بنائے گا اور ابتدائی سائنس کے ایک یا دو

معین شعبوں میں، جو عموماً کیمیا اور طبیعیات ہوں گے، تدریس کا انتظام کرے گا اور صرف ایک اہم اضافہ کرے گا یعنی ایک غیر ملکی زبان کا جو اس ملک میں عام طور پر فرانسیسی ہوگی۔ ثانوی مدرسہ کا طالب علم عام مضامین کے ایک وسیع تر نظام نامہ کی تعلیم پائے گا اور اسی توقع کے مطابق اس کو عموماً دس یا گیارہ سال کی عمر سے تعلیم دی جائے گی۔ اس کے عام نظام نامہ میں تاریخ قدیم اور جدید کے وسیع خاکے، انگریزی ادب کا ایک وسیع تر نصاب اور کم از کم دو غیر ملکی زبانیں شامل ہوں گے اور ریاضیات اور طبیعی سائنس کے ابتدائی نصاب کے علاوہ وہ الجبرا اور نظری علم ہندسہ کے مبادیات اور سائنس کے بعض منتخب شعبوں ـــ طبیعیات اور کیمیا یا غالباً حیاتیات کی مبادیات بھی پڑھے گا۔

(۳) خاص پیشہ ورانہ ضروریات ثالثاً یہ کہ ہم اس چیز کو منظور کر چکے ہیں کہ مدرسہ کو طلبا کے گروہوں کی خاص پیشہ ورانہ ضروریات کا خیال رکھنا چاہیئے، اس معنیٰ کے لحاظ سے کہ مدرسی زندگی کے آخری سالوں میں عام مضامین کا نظام نامہ اس طرح مرتب کیا جائے کہ بعض مضامین پر زیادہ توجہ دی جا سکے اور بعض پر کم لیکن اس معنی میں نہیں کہ مدرسہ طلبا کو بالراست کسی حرفت یا پیشہ کے لیئے تیار کریگا ابتدائی مدرسہ میں اس اصول کو اس شرط کے باوجود بہت سختی سے قبول کرنا چاہیئے کیونکہ یہاں تعلیم کا مقصد ایک وسیع بنیاد کا ڈالنا ہے لیکن اس چیز کو ثابت کرنے کی کوئی کوشش خواہ وہ بظاہر کیسی ہی اچھی کیوں نہ ہو، کہ اختصار نویسی ایک تشفی بخش "ذہنی تربیت" مہیا کرتی ہے ہمیں اس امر کی ترغیب نہ دینی چاہیئے کہ ہم اس قسم کی مخصوص

مشق کو شریک نصاب کرنے کی اجازت دیں اور نہ کسی بارہ سالہ لڑکے کو حساب کے اُصول نظر انداز کرنا چاہیئے تاکہ وہ عددوں کے ستون جلد جمع کرنے کی مشق کرے یا جغرافیہ کی دلچسپی کو تجارتی اعداد و شمار کے مطالعہ ہی تک محدود کر دے[1]۔ ابتدائی تدریس پیشہ کے مطالبہ جات کو محدود قسم کی دلچسپیوں کی تعلیم دیکر نہیں بلکہ مذکور الصدر عام مضامین کی ایک کامل عملی طریقہ سے تعلیم دیکر بہترین طور پر پورا کر سکتی ہے۔ لیکن اعلیٰ ابتدائی مدرسہ کو اس کے وجود کے اغراض کے مُطابق لڑکوں کو خلاصہ نویسی، اختصار نویسی اور حساب نویسی کے عناصر کی باقاعدہ تعلیم دیکر خاص طور پر تجارتی زندگی کے لئے تیار کرنا چاہیئے اور حرفتی زندگی کے لئے اس کو نقش کشی اور دستی تدریس کا خاص انتظام کرنا چاہیئے۔ ثانوی مدارس میں چھوٹی جماعتوں کے مضامین بھی ابتدائی مدارس کے مضامین کی طرح پیشہ کے مطالبہ جات کو ملحوظ رکھے بغیر منتخب کئے جائیں گے لیکن اعلیٰ جماعتوں میں اس امر کے مطابق اہم تغیرات ہوں گے کہ طالب علم تجارتی زندگی اختیار کرے گا یا کسی فنی یا پیشہ ورانہ ادارہ میں شریک ہوگا یا کسی جامعہ میں فنون یا سائنس کے نصاب کی تکمیل کرے گا۔ یہ راستوں کے جدا ہونے کا مقام ہے یعنے وہ مقام جہاں پر اس چیز کا تصفیہ کرنا ضروری ہے کہ آیا لاطینی کو جاری رکھا جائے گا (اگر یہ شروع کر دی گئی ہو) اور نظام نامہ میں یونانی کا اضافہ کیا جائے گا یا یہ کہ السنہ جدید پر زور دیا جائے گا یا ریاضیات یا طبیعی سائنس

---

[1] لندن کونٹی کونسل کی رپورٹ تجارتی تعلیم پر۔

(۴) بچّہ کی دلچسپیوں اور صلاحیتوں کو ملحوظ رکھا جائے۔

رابعاً یہ کہ ہم نے نمو کے ہر دور پر توجہ دینے کی ضرورت پر زور دینے کے معقول وجوہ پڑھ لئے ہیں، نہ صرف بالغ زندگی ہی کی ضروریات پر بلکہ بچّہ کی دلچسپیوں اور صلاحیتوں پر بھی۔ غالباً یہ چیز صحیح ہے کہ جب ان میں کے پہلے اُصول کی دانشمندانہ تعبیر کی جاتی ہے تو یہ بمشکل دوسرے اُصول سے متصادم ہوتا ہے کیونکہ پہلے اُصول کی ہوشمندانہ تعبیر جزاً دوسرے اُصول کے ملحوظ رکھنے پر مشتمل ہوتی ہے۔ بچّہ کو ایک حدتک اور اس کے اپنے خاص طریقہ کے مطابق بالغانہ مشاغل سے بڑی دلچسپی ہوتی ہے۔ مثلاً ہم پڑھ چکے ہیں کہ چودہ سال کی عمر کے بعد خاص پیشہ کے مطالبہ جات کو معین طور پر تسلیم کرنے کی ضرورت ہوتی ہے جبکہ بچکانی چیزیں بالائے طاق رکھ دی جاتی ہیں اور لڑکا یا لڑکی اپنی آئندہ زندگی میں دلچسپی لینے لگتے ہیں لیکن طالب علم کی اندرونی زندگی کے امور بھی ہیں اس چیز پر مجبور کرنا چاہیئے کہ ہم اسکی زیادہ ابتدائی اور زیادہ عام تدریس کا انتظام اس کی روزمرہ عملی دلچسپیوں کو ملحوظ رکھ کر کریں۔ مثلاً ابتدائی شعبہ میں کسی دیہاتی مدرسہ کا نصاب طلبا کے قریبی ماحول پر بہت کچھ منحصر ہوگا۔ ایسے مدرسہ کا مدرس کمسن بچّوں سے وھیل مچھلیوں اور مگرمچھوں کا ذکر نہ کرے گا جبکہ مینڈکوں اور خرگوشوں کے اسباق کے ذریعہ ان کی پرجوش دلچسپی اور تعاون عمل کو حاصل کرنے کے ذرائع قریب ہی موجود ہوں۔ گرم ممالک کے درختوں پر جو اسباق دیے جاتے ہیں انھیں وہ ایک پھندا اور دھوکہ تصور کرے گا جبکہ یہ ایسے طلبا کو پڑھائے جائیں جو

شاہ بلوط اور الم کے درختوں میں جوان کے مدرسہ کے دروازہ کے بالکل قریب ہیں، امتیاز کرنے کے ناقابل ہوں۔ اور وہ اس امر کی احتیاط کرے گا کہ انشا پردازی کی مشقوں نقش کشی کے اسباق اور حسابی مسائل کا ایسا اکثر دفعہ دیہاتی زندگی کے مشاغل سے ہوگا۔ برخلاف اس کے ایک شہری مرکز میں کسی حیواناتی باغ کی یا ایک باغ عامہ کی، بندرگاہوں، کانوں یا صنعتی کارخانوں کی قربت مضامین کے انتخاب کو متاثر کرسکتی ہے۔ اور ہر مدرسہ میں جغرافیائی اور تاریخی تدریس، خصوصاً ابتدائی مدارج میں، پڑوس کی مناسب دلچسپ چیزوں سے متعلق ہوگی۔

مضامین کی اضافی قدر وقیمت کے متعلق اسپنسر کا نقطۂ نظر۔ اگر ہم ترتیب نصاب کے دو اصول پر جو حال حال میں بہت جالب توجہ رہے ہیں اور جن کا ایک بہت ہی سرسری حوالہ چند صفحوں پہلے دیا گیا ہے، مختصراً غور کریں تو غالباً اس سے ہمیں مذکورالصدر اُصول انتخاب کے سمجھنے اور اُنہیں نافذ کرنے میں مدد ملیگی۔ ہربرٹ اسپنسر آنجہانی نے "مکمل زندگی" کو معیار قرار دیکر زندگی کی مختلف مصروفیتوں کو اس طرح تقسیم کیا ہے۔ وہ مشاغل جو راست تحفظ ذات کی سربراہی کرتے ہیں، وہ مصروفیتیں جو بالواسطہ تحفظ ذات کی حاجت روائی کرتی ہیں (یعنے کسب معاش کی سربراہی) وہ مشاغل جن کا مقصد بچوں کی پرورش و پرداخت ہے، وہ مشاغل جو مناسب اجتماعی اور سیاسی تعلقات کے قیام سے وابستہ ہوتے ہیں اور وہ مختلف مصروفیتیں جو زندگی کے اوقات فرصت کو پُر کرتی ہیں۔ اس درجہ بندی کی بنا پر وہ تدریس کے مختلف شعبوں کی اہمیت کی ترتیب حسب ذیل طریقہ سے

قائم کرتا ہے:۔ سب سے پہلے عضویات اور حفظانِ صحت کا درجہ ہے کیونکہ ان کا راست تحفظ ذات سے تعلق ہے ان میں ابتدائی نفسیات کا بھی اضافہ کیا جانا چاہیئے کیونکہ اس کا تعلق بچوں کی صحیح پرورش و پرداخت سے ہے۔ قدر و قیمت کے پیمانہ کے دوسرے درجہ پر ریاضیاتی اور طبیعی علوم ہیں کیونکہ ان سب کا تعلق بالواسطہ تحفظ ذات سے ہے تیسرا درجہ تاریخ کو دیا گیا ہے جس کو شہریت کے فرائض کی بجاآوری کے لئے تیار کرنا چاہیئے لیکن جو، جس طرح کہ اس کو پڑھایا جاتا ہے، اس غرض کے لئے بیکار ہے۔ سب سے آخر مقام ادب، موسیقی، نقش کشی وغیرہ کو دیا گیا ہے جن کے متعلق وہ کہتا ہے کہ "چونکہ یہ زندگی کے اوقات فرصت کو پُر کرتے ہیں اس لئے انہیں تعلیم کے اوقات فرصت کو پُر کرنا چاہیئے"[لہ]

اسی کے متعلق رائے

قارئین دیکھیں گے کہ اسپنسر کا موقف ایک لحاظ سے اُس موقف کے مطابق ہے جس کو اس باب میں اختیار کیا گیا ہے۔ اس کو ذہنی قوتوں سے سروکار نہیں ہے جنھیں مختلف مضامین ترقی دیتے ہیں بلکہ زیادہ تر زندگی کی تیاری کے لئے اُن مضامین کی افادیت سے سروکار ہے۔ یقیناً اس کا موقف بہت قوی ہے جب وہ یہ کہتا ہے کہ ہم کو مضامین تدریس کا انتخاب ایک وسیع معنی کے لحاظ سے ان کی افادیت کی اساس پر کرنا چاہیئے اور اس کے بعد ہمیں ان کو اس طرح پڑھانا چاہیئے کہ ان شے

لہ۔ ملاحظہ ہو تعلیم باب اول، "کونسا علم سب سے زیادہ بیش قیمت ہے"۔

ضروری تربیت حاصل ہو جائے۔ لیکن ــــ اور تنقید کا یہ فریضہ ہے کہ وہ بڑی ہستیوں سے مرعوب نہ ہو جائے۔ جب وہ اپنے معیار کو تفصیل سے منطبق کرنے کی کوشش کرتا ہے تو وہ ایک غلط مفروضہ قائم کر لیتا ہے۔ وہ فرض کرتا ہے کہ جس چیز کا جاننا بعد کی زندگی میں نہایت ضروری ہے اس کو مدرسہ میں بھی توجہ کا سب سے بڑا حصہ لازمی طور پر ملنا چاہیئے۔ کوئی شخص معمولی قوانین صحت کے علم کی وسیع اہمیت سے انکار نہیں کر سکتا لیکن کیا اس کا یہ مطلب ہے کہ عضویات اور حفظان صحت مدرسہ کے نظام الاوقات کے بڑے حصے کا اجارہ حاصل کر لیں؟ اس میں شک نہیں کہ ادب موسیقی اور فنون لطیفہ اُن مردوں اور عورتوں کے وقت کا صرف دسواں ہی حصہ پر کرتے ہوں گے جنھیں حصول معیشت کے لئے سخت محنت کرنی ہوتی ہے۔ لیکن کیا اس کا یہ مطلب ہے کہ انھیں اُن گھنٹوں کا جو مدرسہ میں بسر کیئے جاتے ہیں صرف دسواں ہی حصہ ہے؟ ــ ہم کو اس چیز کے متعلق کامل یقین رکھنا چاہیئے کہ اگر ایسے اصول کو سختی کے ساتھ منطبق کیا جائے تو اس کا مطلب عملاً اُس چیز کی تباہی ہوگا جو بھتیری زندگیوں کو بدترین دنائت سے نجات دلاتی ہے کیونکہ "اُس علم اور ہنر کو جو ہمارے اوقات فرصت کو ہمارے لئے قیمتی اور دوسروں کے لئے لذت وحظ کا مبدا بناتے ہیں زندگی کا کام شروع ہو جانے کے بعد شاذ و نادر ہی حاصل کیا جا سکتا ہے"[1]۔ اسپنسر نے زندگی کے فرضی اوقات کو کوئی

---

[1] ۔ کیروک کی کتاب تعلیمی مصلحین صفحہ ۴۵۱۔

اہمیت ہی نہیں دی ہے۔ اپنے وعدہ کے باوجود وہ اپنے نصاب کو "مکمل زندگی" کے مطابق مرتب کرنے میں ناکام رہتا ہے وہ لفظ افادت کی اس کے وسیع معنی میں تعبیر کرنے میں ناکام رہتا۔ افادت فرصت اور محنت دونوں کے لئے، نہ صرف روح کے لئے بلکہ جسم کے لئے بھی۔ اور اس ناکامی کے کیا اسباب ہیں؟ بلاشبہ اس کی وجہ کچھ تو خود اس کا مادہ پرستانہ رجحان اور اس کے زمانہ کی مادہ پرستی ہے اور کچھ اس کی شدید انفرادیت اور ترقی کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے حکومت سے اسکی نفرت ہے۔ اس کے قول کے مطابق وہی چیزیں اہم ترین ہیں جو ہمیں اپنی آپ نگرانی کرنے کے قابل بناتی ہیں۔ وہ کافی واضح طور پر محسوس کرتا ہے کہ بچے ایک طبعی دنیا میں پیدا ہوتے ہیں جس سے تطابق پیدا کرنا انھیں سکھانا چاہیئے لیکن کیا وہ اس چیز کو بھی اتنا ہی واضح طور پر محسوس کرتا ہے کہ وہ ایک اجتماعی اور روحانی دنیا میں بھی پیدا ہوتے ہیں جس سے انھیں ایک حد تک مطابقت پیدا کرنی چاہیئے۔ لیکن اگر زندگی ایک خالی خولی چیز ہو تو یہ اور بات ہے۔ سب سے آخر میں ہم دیکھتے ہیں کہ اسپنسر نے اس سارے مسئلہ کو بالغ کے نقطۂ نظر سے جانچنے کی اور بچّہ کے زاویۂ نگاہ کو ملحوظ نہ رکھنے کی بنیادی غلطی کی ہے۔ وہ بجا طور پر اس چیز کی خواہش کرتا ہے کہ بچّوں کی پرورش و پرداخت کی تربیت دیجائے لیکن کیا ایسی تربیت بچپن کے زمانہ کے لئے موزوں ہے؟ وہ تاریخ کے فوجی اور شخصی پہلوؤں کو حقارت کی نظر سے دیکھتا ہے لیکن کیا مدرسہ کے لڑکے کو اس سے اس امر کے متعلق اتفاق ہے؟ وہ اُن علوم کو پہلی صف میں جگہ دیتا ہے جن کا

تعلق تجارت اور حرفتوں سے ہے لیکن یہ مدرسی زندگی کے آخری چند سالوں کے سوا اور کس مدت کو متاثر کرتے ہیں؟

ہربارٹ کا نقطۂ نظر۔ روایاتی نصاب کے خلاف ایک دوسرا قابل لحاظ ردعمل ہربارٹ کے پیروؤں کا ہے۔ اس اصول کو کاملیت اور جانداری دینے کا سہرا انہی لوگوں کے سر ہے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد سیرت کی تشکیل ہے اور یہ کہ اس کے مطابق تدریس کا مقصد دلچسپی کے ذریعہ "خیال کے دائرہ" کی تربیت ہے تاکہ یہ ارادت میں ایک اخلاقی رجحان پیدا کر دے۔ اس اعلیٰ مقصد کو پیش نظر رکھکر وہ کہتے ہیں کہ "علم کے شعبوں کی ترتیب ان کی تدریسیاتی اہمیت کے مطابق آسانی اور وضاحت سے قائم کی جاسکتی ہے[1] کیونکہ ان مضامین کو ترجیح دیجانی چاہیئے جن کے ذریعہ تعلیمی مقصد بالراست حاصل ہوتا ہے اور جو اس مواد کی وجہ سے جو وہ طالب علم تک پہنچاتے ہیں ایک ایسے بیش قیمت دائرۂ خیال کے مطابق کو پورا کرنے کے قابل ہوتے ہیں جس میں اخلاقی مذہبی دلچسپیوں کو فوقیت اور برتری حاصل ہوتی ہے[2]" اس لئے انسانی مضامین کو درجہ اول میں رکھا جاتا ہے۔ تاریخ (مقدس وغیر مقدس) اور ادب سب کے آگے ہیں کیونکہ ان میں سب سے زیادہ بیش قیمت اخلاقی مواد ہوتا ہے۔ نقش کشی اور گانیکو اخلاقی اور جمالیاتی پہلوؤں سے ایک گہرا تعلق ہونے کی وجہ سے پہلے گروہ کا ایک

---

[1] رین، کی کتاب مبادیات تدریسیات (انگریزی ترجمہ) صفحہ ۱۰۷۔

[2] اسی مقام پر صفحہ ۱۰۶۔

ضمیمہ تصور کیا جاتا ہے۔ اس کے بعد زبانوں کا درجہ ہے جو ادبی موادُ کے ظاہری اور مروجہ پہلو ہوتے ہیں لیکن ان کا مطالعہ کسی مقصد کے ذریعہ کی حیثیت سے کیا جانا چاہیئے کیونکہ "قواعد کی تدریس مدرسہ میں اپنے ہی خود مختارانہ مقام کا مطالبہ نہیں کرسکتی جتنا کہ جامعہ میں لسانی علوم کو حاصل ہے"[۱]۔ انسانی مضامین کے بعد قدرتی مضامین آتے ہیں اِن دونوں بڑے گروہوں کے درمیان جغرافیہ تعلق اور ربط قائم کرتا ہے۔ طبیعی سائنس کا درجہ جو اس کے بعد ہے اور سب سے آخر میں ریاضیات، جو سائنس کا ظاہری اور مروجہ پہلو ہے، آتی ہیں۔

اسی کے متعلق رائے۔ نصاب کا یہ نظریہ اسپنسر کے نظریہ کی طرح مضامین کے اہم گروہوں میں سے صرف ایک گروہ پر زور دیتا ہے لیکن اس کا میدان ادبی اور تاریخی پہلو پر ہے۔ اور پہلی نظر میں یہ امر کافی واضح معلوم ہوگا کہ جو لوگ اخلاقی مقصد کی فوقیت کے لئے حجت کرتے ہیں انہیں یکسانیت کی خاطر اُن مضامین کو ایک اعلیٰ جگہ دیکر جن میں بڑے اور مفید اخلاقی تصورات ہوتے ہیں، اس حجت کی تکمیل کرنی چاہیئے۔ لیکن حقیقت حال یہ ہے کہ یہ استنتاج معاملہ کی تہ تک نہیں پہنچتا۔ ہم اس امر کا پورا پورا اعتراف کرتے ہیں اور فی الحقیقت ہم نے اصرار کیا ہے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد ایک قوی اور پاک سیرت کی کشت کاری ہے اور یہ کہ تدریس کا یہ کام ہے کہ وہ اس مقصد کو آگے بڑھائے۔ موضوعی یا بچہ کے نقطہ نظر سے تدریس کا مقصد بعض جبلی توجیہوں کی

---

[۱] اسی مقام پر صفحہ ۱۰۹۔

اُبھارنا ہے اور بچہ قدرت میں اتنی ہی دلچسپی لیتا ہے جتنا کہ انسان میں لیتا ہے۔ معروضی نقطہ نظر سے تدریس کا مقصد بچہ کے اور اُس ماحول کے درمیان ایک مفید تعلق پیدا کرنا ہے جس میں اس کو اپنی زندگی گذارنی ہے اس کی سیرت کو پختہ ہونا ہے اور اس کے کام کو انجام پانا ہے اور یہ کہ زیر بحث ماحول اتنا ہی طبیعی ہے جتنا کہ اجتماعی اور اتنا ہی "قدرتی" ہے جتنا کہ انسانی۔ ادیبوں اور سائنس دانوں میں اپنے اپنے مرغوب خاطر مشاغل کے قوی حامی غالباً ہمیشہ پائے جائیں گے اور تعلیمی مفکرین میں دل فریب نظریے بنانے والے غالباً ہمیشہ ملیں گے جو مشاغل کے کسی ایک گروہ کی اس کو سب سے زیادہ بیش قیمت بتا کر حمایت کریں گے۔ عملی معلم کو چاہیئے کہ وہ ترتیب نصاب اور مختلف مضامین میں تقسیم وقت کے موقع پر ایسے مخصوص دعاوی سے متاثر نہ ہو جب اس کے طالب علم بڑے ہو جائیں گے تو ان میں سے بعضوں کے میلانات ایک طرف اور بعضوں کے دوسری طرف ہوں گے اور کسی شخص کو یہ کہنے کا حق نہیں پہنچتا کہ جو آدمی اپنی فرصت کا وقت ورک شاپ یا باغ یا معمل میں گذارتا ہے وہ اُس آدمی سے ایک کمتر سطح پر اپنی زندگی بسر کرتا ہے جو اس وقت کو اپنی کتابوں میں گذارتا ہے۔ معلم کا کام یہ ہے کہ وہ کسی جانبداری کے بغیر مختلف راہوں کو کھولدے حتیٰ کہ وہ وقت آجائے جبکہ تخصیص ایک ناگزیر ضرورت کی صورت اختیار کرے۔

جن قارئین کو انتخاب کے اُن اُصول سے جو ہم نے بتائے ہیں اتفاق ہے وہ ہر پارٹی اسکیم کے ایک دوسرے پہلو سے بھی اپنے

آپ کو بہت متعلق پائیں گے۔ یہ پہلو محض " ہوری " تدریس کا یعنے مشق کی خاطر عقلی مشق کا خاتمہ کر دیتا ہے اور سارے شعبوں میں ایسے مواد کے انتخاب کرنے کی ضرورت پر اصرار کرتا ہے جو جاننے اور یاد رکھنے کے قابل ہے لیکن وہ یہ بے قاعدہ مفروضہ قائم کرتا ہے کہ ریاضیاتی مضامین کا ظاہری اور مروجہ ہونا ضروری ہے اور وہ زبان کے ایک باحتیاط مطالعہ کی اہمیت کا تخمینہ گھٹا کر لگاتا ہے۔ کسی چیز کا صحیح تصور قائم کرنے کے لئے الفاظ کا صحیح استعمال ناگزیر ہے اور قواعد کی اصطلاحی تفصیلات کے برخلاف یہ اس قابل ہے کہ اس کو خود اس کی خاطر حاصل کیا جائے۔

خلاصہ اور نتیجہ۔ اس باب کے اہم فحوا کا اب فائدہ کے ساتھ خلاصہ کیا جاسکتا ہے ہماری اصلی حجت یہ ہے کہ جب کسی مضمون نے مدرسی نصابوں میں ایک مسلمہ اور ناقابل اعتراض جگہ حاصل کرلی ہو تو اس کا موقف حقیقتاً جائز ہے اس لئے نہیں کہ اس میں ذہنی ورزش بننے کی خوبیاں ہیں بلکہ اس لئے کہ انسانی علم کے ایک شعبہ کی حیثیت سے اس میں حقیقی اور ذاتی خوبیاں موجود ہیں کوئی مضمون اپنے مقام کو ایک طویل عرصہ تک قائم و برقرار نہیں رکھ سکتا جبکہ اغراض زندگی کے لئے اس کے غیر سودمند ہونے کو ثابت کر دینے پر اس کے حامی اس دلیل کا سہارا لیتے ہیں کہ یہ کم از کم دماغ کی تربیت کا باعث ہوتا ہے، شاعری اقلیدسی علم ہندسہ، حسابی معمے، باضابطہ قواعد، غیر مربوط اسباق الاشیاء اکثر فروبلی مشاغل، حافظہ کے کمالات حافظہ کی خاطر ـــ ان سب کی جگہ ہارے ہوئے مقدمات کی فہرست میں ہے۔ ان میں کی بعض مشقیں نہایت اچھی ورزش مہیا کرتی ہوں گی لیکن یہ وہ چیزیں نہیں ہیں

جن کی مدد سے انسان اپنی زندگی بسر کرتا ہے۔ حالیہ مناظروں میں ان میں کے ہر ایک پر تفصیل سے حملہ کیا گیا ہے لیکن دور حاضرہ کے تعلیمی مصلح نے اُن سارے مضامین کے خلاف اعلان جنگ کر دیا ہے جن کو محض اُن کی ذہنی تربیت کی خاطر پڑھایا جاتا ہے۔ ہمارے نقطہ نظر سے ذیل کی عبارت کو، جس کو کسی سابقہ نسل کے ایک سر بر آوردہ مدرس نے لاطینی اور یونانی شاعری کے رواج کے خاص حوالہ سے لکھا ہے، سارے صوری مضامین پر مساوی خوبی کے ساتھ منطبق کیا جا سکتا ہے۔

"اشعار کی تربیتی قدر و قیمت کے متعلق (اور ہم یہ اضافہ کریں گے کہ اُن ساری چیزوں کے متعلق جنھیں زیادہ تر تربیت کی خاطر پڑھایا جاتا ہے) کیا یہ ضروری ہے کہ تربیت ایسی خالص غیر سودمند اور غیر بار آور ہو؟ کیا ہم زمین اور آسمان میں کی کوئی ایسی چیز نہیں پڑھا سکتے جو مقصد کی حیثیت سے اتنی ہی بیش قیمت ہو جتنی کہ وہ ذریعہ کی حیثیت سے ہے؟ کیا یہ کہنا علم کی عظمت و بزرگی کی مذمت محض نہیں ہے کہ کوئی ایسی چیز پڑھانے کے قابل نہیں ہے جو جاننے کے بھی قابل ہو؟ چکی پر چلنا، ایک تنی ہوئی رسی پر ناچنا، ایک مشرقی درویش کی طرح چکر پھرنا ایسی مشقیں ہو سکتی ہیں جن کے لیے مہارت درکار ہے اور جن سے صحت مند ورزش وابستہ ہے لیکن کیا انھیں اچھی اور پُر خلوص تفریح پر ترجیح دی جا سکتی ہے؟ ہم سے کسی خلق دوست اور ہمدرد خلائق شخص کا ایک قصہ بیان کیا جاتا ہے کہ کساد بازاری کی وجہ سے اُس نے اپنے مزدوروں کو ایک دن ایک مقام سے دوسرے مقام پر پتھر کھینچکر لیجانے میں مشغول رکھا اور دوسرے دن واپس کھینچکر لانے میں یقیناً اس نے انھیں مشغول رکھا اور میں سمجھتا ہوں کہ

ایسے کام کو بھی کاہلی پر ترجیح دی جانی چاہیئے۔ لیکن جن مزدوروں کو اس طرح مشغول رکھا گیا ہوگا کیا وہ اپنے مالک کی عقل سلیم کے متعلق یا محنت کے اعلیٰ مرتبہ کے متعلق اور انسانی ترقی کے ارتقا میں اس (محنت) کی بے انتہا اہمیت کی نسبت ایک اچھی رائے قائم کر سکتے ہیں؟ اور کیا ایسا کام منظم بیوقوفی کی ایک تضیع محض نہ تھا؟ ہم نے تعلیم کو ایک تربیت محض کے درجہ تک گھٹا کر اور اس طرح اپنے طلبا کو اس چیز پر یقین نہ کرنے کی تعلیم دیکر کہ کوئی چیز جاننے کے بھی قابل ہے کیونکہ جو قریبی مقصد اُن کے روبرو رکھا گیا تھا وہ ان میں سے اکثروں کے لئے ناممکن الحصول اور بے قدر وقیمت تھا مذکور الصدر خلق دوست شخص کی پوری پوری تقلید کی ہے۔ کیا تعجب ہے کہ ان میں کے اتنے بہت سے طالب علموں نے بڑے ہو کر شائستگی سے نفرت کرنا شروع کر دیا اور ہر قسم کی عقلی کوشش کی ضرورت پر یقین کرنا ترک کر دیا"؟

حوالہ جات

اسپنسر کی کتاب تعلیم باب اول، کو اس ہیجان کی خاطر جو یہ مہیا کرتی ہے پڑھنا چاہیئے۔ جے۔ جے۔ فنڈلے، جماعتی تدریس کے اُصول باب دوم وسیوم۔ پی۔ اے۔ بارنٹ تدریس میں عقل سلیم۔ باب چہارم۔ ڈبلیو۔ ٹی۔ ہارس پندرہ کی کمیٹی کی رپورٹ میں (ابتدائی مدرسہ کے مضامین کا ذکر کیا گیا ہے) ایس، ایس، لاری تعلیمی ادارے دفعہ (۱) الکچر ۷ تا ۱۰ جے، وارڈ۔

لہ ایف، ڈبلیو فارر ایک فیاض یا عام تعلیم پر مضامین میں (۱۸۶۷ء)۔

"تعلیمی قدر وقیمت پر نوٹس" رسالہ تعلیم نومبر ۱۸۹۰ئہ میں اپنی کتاب ہر بارٹی نفسیات کے پانچویں باب میں پروفیسر آڈمس نے "صوری تعلیم" کے اَصول کا فرحت افزا مذاق اُڑایا ہے "انتقال تربیت" کے متعلق حال میں جو تجربی کام کیا گیا ہے اس کے لئے ملاحظہ ہو ایس کالون کی کتاب سیکھنے کا عمل۔ چودھواں، پندرھواں اور سولھواں باب۔ ہک کی تصنیف ذہنی ڈسپلن ہنڈرسن کی کتاب اُصول تعلیم۔ دسواں باب تھارن ڈائیک نفسیات تعلیم۔ آٹھواں باب۔ بیاگلے، تعلیمی عمل۔ تیرھواں باب۔ اوشیا، تعلیم تطابق کی حیثیت سے۔ تیرھواں اور چودھواں باب۔ سلائیٹ، تعلیمی قدر وقیمت اور طریقے۔

ساتواں باب

مضامین مدرسہ کی وسعت اور حدود

"انسانوں کے تصورات جو کھلی ہوئی حقیقتوں پر زور دینا دانشمندی ہے انسانوں کی اشتہاؤں سے زیادہ تر اُن کے حقیقی محرکات ہوتے ہیں، یہ میرے موضوع ہیں۔"

جارج میریڈت

تدریس میں مقاصد کے مطالعہ کرنیکی ضرورت

انتخاب مضامین کے مسئلہ پر غور کرتے وقت ہم نے مدرسی تدریس کے مختلف شعبوں کے معنی اور حدود کے متعلق جو خیالات عام طور پر رائج ہیں انھی پر بھروسہ کیا۔ لیکن اس چیز کو زیادہ وضاحت اور صحت کے ساتھ بتائے بغیر آگے بڑھنا نامناسب ہوگا کہ جن "مضامین" کا ہم نے ذکر کیا ہے اور جنہیں مدرسی نصاب کے اجزا تصور کیا جاتا ہے ان کا عام تصور کیا ہے۔ اس سے گذشتہ باب کے نتائج زیادہ واضح ہوجائیں گے۔

اور ہمارے آگے کا راستہ صاف ہو جائے گا۔ "طریقہ تعلیم" کے مصنفین مختلف چیزوں کے درمیان کو دپڑنے پر بہت زیادہ مائل رہے ہیں۔ اور انہوں نے اس حقیقت کا کوئی لحاظ نہ کیا کہ طریقۂ تعلیم دراصل کسی مقصد کے حصول کا محض ایک ذریعہ ہے جس کو ابتدا ہی میں واضح کر دینا چاہیئے۔ پس تدریس کے ہر شعبہ کے متعلق ہمیں یہ دریافت کرنے دیجیے کہ اس کو پڑھانے سے ہمارا کیا مطلب ہے یا ہونا چاہیئے۔ جس حد تک کہ اس کی حقیقی نوعیت کے مطالعہ سے ان مقاصد کا انکشاف ہوتا ہے ہمیں کون کون سے مقاصد اپنے پیش نظر رکھنے چاہئیں۔

مذہبی تدریس اولاً مذہبی اور اخلاقی تدریس کے متعلق چند خیالات کا اظہار کیا جاتا ہے مذہبی تدریس کے موضوع کے متعلق کسی چیز کا بتانا بلاشبہ مشکل ہے غلط چیز کا بتا دینا بہت زیادہ آسان ہے اور کسی رائے کا اظہار ہی نہ کرنا غالباً کوئی بڑی مردانگی کی بات نہیں ہے۔ کیونکہ خاموشی کا یہ مطلب سمجھا جانا چاہیئے کہ اس سارے موقف کو مسلمہ ماہرین الہٰیات اور پرجوش فرقہ پرستوں کے حوالہ کر دیا گیا ہے۔ حالانکہ ایک تعلیمی مصنف کا، یہاں جیسا کہ اور جگہ بھی ہوتا ہے، یہ فریضہ ہے کہ وہ اس امر پر اصرار کرے کہ بچّہ کی فطرت کا واجبی احترام کیا جائے اور یہ کہ مذہبی تدریس کے مقاصد کو حتی الامکان واضح کیا جائے۔ غلط مقاصد اور ناقص تدریس اتنے ہی غلط اور بُرے نتائج پیدا کرے گی جتنی کہ موضوع کی وسعت اور اہمیت ہے۔ مثلاً ایسے بیانات کا باقاعدہ طور پر رٹ لینا جو رٹنے والے کی سمجھ میں نہ آتے ہوں جسم کو محض تھکا دینا ہے اور اس چیز کا یقین ہے کہ اس کا نتیجہ یہ ہوگا کہ اس کو مضمون سے نفرت ہو جائے گی۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کی نوعیت

نہیں بدلتی اگرچہ اس کی اہمیت بڑھ جاتی ہے جبکہ مضمون بہت اہم ہو۔ اس کے بعد ہم کو اُس چیز میں جس کو عام طور پر مذہبی علم کہا جاتا ہے اور اُس چیز میں جو حقیقی طور پر مذہبی تعلیم پر مشتمل ہوتی ہے امتیاز کرنا چاہیئے۔ بائبل کو ایک قدیم قوم کی تاریخ، اس کے رسم و رواج اور اس کے اعتقادات پڑھانے کے لئے استعمال کیا جاسکتا ہے یا ایلڈ اور اوڈسے کے قصّوں کی طرح اس کے قصّوں کو بھی اخلاقی اسباق کی تعلیم کے لئے استعمال کیا جاسکتا ہے یا جس طرح کہ اس کو ہمارے مصدقہ ترجمہ میں پیش کیا گیا ہے اس کو ایک اعلیٰ ادب تصور کیا جاتا ہے جس کے بعض حصّوں کی واقفیت ایک انگریز بچہ کی تعلیم کا ایک ضروری جُز ہے۔ لیکن یہ مقاصد اگرچہ ان کی امدادی قدر وقیمت پر کوئی اعتراض نہیں کیا جاسکتا، بذاتہ اس چیز کے ضامن نہیں ہیں کہ ان کا پڑھنے والا حقیقی مذہبی جذبہ سے بھی کبھی متاثر ہوگا۔ خصوصاً جبکہ، جیساکہ عام طور پر ہوتا ہے، ہم اُس کو امتحان کی بھدی مشنری کے ذریعہ حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔

ایسا معلوم ہوتا ہے کہ مذہبی تعلیم حقیقتاً اس چیز پر اتنی منحصر نہیں ہے کہ یہ یا وہ چیز سکھائی جائے جتنا کہ اس امر پر مبنی ہے کہ جس دنیا میں وہ آیا ہے اور جو زندگی کہ اُس کو بسر کرنی ہے اُن کے متعلق اس میں ایک خاص ذہنی کیفیت کی کشت کاری کی جائے اس غرض کے لئے اعتقاد کی ایک بہت ہی سیدھی سادھی اساس بالکل کافی ہے۔ یہاں ہم کو اُس مسلمہ حقیقت کی تشریح ملتی ہے کہ جو شخص "مذہبی مشکل" سے سب سے کم متردد ہوتا ہے وہ مدرس ہے۔ اس حقیقت کا سیدھے سادھے طور پر تسلیم کرنا کہ ہم اعتقاد کے ذریعہ نہ کہ بصارت کی مدد سے چلتے ہیں، ہستی کے رُموز کو ایک ان دیکھی قوت

اور وجود سے سیدھے سادھے طور پر منسوب کرنا، بائیبل کے احتیاط سے منتخب کیے ہوئے حصّوں کو احترام اور سادگی سے پڑھنا[1]، سیدھی سادھی مناجات اور سیدھی سادھی نماز، مذہبی تعلیم کے یہ وہ ذرایع ہیں جن پر مدرسہ جس حد تک کہ وہ مدرس ہے، جبلی طور پر بھروسہ کرتا ہے۔ جب اصول و اعتقاد کے مخصوص نظامات کا سوال جن میں مخصوص مذہبی اداروں سے وفاشعاری مضمر ہوتی ہے، پیدا ہوتا ہے کیونکہ اس کا پیدا ہونا ناگزیر ہے تب ہی "مذہبی مشکل" کا آغاز ہوتا ہے۔ کیونکہ اب مذہب اور تعلیم نے تعلیم میں مذہب کی جگہ لے لی ہے۔ اس وسیع اعتقادی تدریس کو کسی نہ کسی طرح گرجوں کے حوالے کر دینا چاہیئے۔

اخلاقی تدریس پہلے باب میں ہر قسم کی تدریس کی حقیقی اخلاقی اہمیت پر کافی اصرار کیا گیا ہے۔ لیکن اُن ضمنی ذرایع کو بھی استعمال کرنے کا ہمیشہ رواج رہا ہے جو بائیبل، تاریخ اور ادب کے اسباق مہیا کرتے ہیں تاکہ عقلی دلچسپیوں کے بالواسطہ اخلاقی اثر کو راست نوعیت کی اخلاقی تعلیم سے تقویت پہونچائی جائے۔ مثلاً تاریخ اور ڈرامہ کے مشاہیر کو عموماً مختلف نیکیوں کی بہترین مثالیں بتایا گیا ہے لیکن حال ہی میں مختلف سمتوں سے یہ تجویز پیش کی گئی ہے کہ راست اخلاقی تدریس کو زیادہ معین اور زیادہ باقاعدہ بنانا چاہیئے۔ اور اس مقصد کے حصول کے لئے درسی کتابیں لکھی گئیں اور نصاب نامے تجویز کیے گئے ہیں۔ معلوم ایسا ہوتا

---

[1] ہمارا اس سے کیا مطلب ہے اس کی ایک بہت اچھی مثال پروفیسر مولٹن کی Bible Stories کی دو جلدوں سے ملتی ہے۔

ہے کہ اس خیال کے پیدا ہونے کی ایک وجہ اُن تلخ مذہبی مباحث سے محفوظ رہنے کی خواہش ہے جو مدارس کے متعلق ہوتے رہے ہیں۔ فی الحقیقت اس تجویز کے حامیوں نے، جو بدقسمتی سے اس ملک میں کامیاب رہی، اس میں اس تجویز کا بھی اضافہ کر دیا ہے کہ سرکاری مدارس سے مذہبی تدریس کو بالکل برخاست کر دینا چاہیئے لیکن یہ ہرگز ایک ضروری نتیجہ نہیں ہو سکتا۔

باضابطہ اخلاقی تدریس کے مخالفین یہ سوال اُٹھاتے ہیں کہ آیا کسی حالت میں بھی لوگوں کو نیک ہونا سکھایا جا سکتا ہے۔ اس سوال کا جواب اُن لوگوں کے ٹھیک ٹھیک معنی اور مطلب پر منحصر ہوگا جو اُس کو پوچھتے ہیں۔ اگر اس کا یہ مطلب ہے کہ اخلاق کے متعلق جو تدریس ہے وہ بذاتہ اخلاقی تربیت نہیں ہوتی تو بلاشبہ یہ ایک معقول اعتراض ہے کیونکہ سیرت کے ارتقا میں کسی شک و شبہ کی گنجائش کے بغیر یہ بات صحیح ہے کہ ایک نیک عمل ہزار نیک تصورات اور جذبات کے مساوی ہے۔ لیکن یہ کہنا کہ اخلاقی تدریس کردار پر کسی طرح اثر ہی نہیں کرتی اپنے آپ کو ایک صریحاً غلط نفسیات کا پابند کر لینا ہے۔ یہاں پر تصورات اور اعمال میں جو واضح تفریق قائم کی جا رہی ہے اُس سے ایک معقول نفسیات ناواقف ہے بلکہ یہ ہمیں یہ بات بتاتی ہے کہ تصور اپنے آپ کو عمل میں ظاہر کرنے پر مائل ہوتا ہے اور یہ کہ یہ رجحان تصور کی جانداری اور اصلیت کے ٹھیک ٹھیک متناسب ہوتا ہے۔

خطرات اس حقیقت کی وجہ سے اخلاقی تدریس کو تعلیمی اسکیم میں فوراً ہی کچھ جگہ مل جاتی ہے۔ اگرچہ اس کے ساتھ ساتھ یہ حقیقت چند خطرات کا بھی حوالہ

دیتی ہے۔ اولاً یہ کہ محض تدریس ہی تدریس پر بہت زیادہ بھروسہ کرنے اور اس حقیقت کو نظر انداز کر دینے کا خطرہ ہے کہ کوئی اخلاقی تصور کسی کی ذاتی مِلک اس وقت تک نہیں ہوتا جب تک کہ اُس کو عمل کا جامہ نہ پہنایا جائے لیکن اس کے یہ معنی ہوئے کہ اخلاقی تدریس حکومت اور رہنمائی کے ماتحت ہے اور مخصوص اخلاقی عملداری میں مدرس حاکم اور رہنما کی حیثیت سے اُس مدرس سے اہم تر ہے جس کی حیثیت اُستاد کی ہو۔ اس خطرہ کے ساتھ ساتھ ایک اور خطرہ یہ ہے کہ ایسی تدریس کا نتیجہ محض جذبات ہی جذبات ہو یعنی وہ کیفیت جس میں کوئی شخص جذبہ کے محض اظہار کا عادی ہو جائے جس کو عمل کے ذریعہ کوئی صحت مند نکاسی کا راستہ نہیں ملتا۔ مثلاً رحم کے احساس کی بذاتہ سخت لاپروائی کے احساس سے کچھ زیادہ قدر و قیمت نہیں ہے کیونکہ دراصل رحم ہی کا فعل ہے جو موثر ہوتا ہے۔ اس لئے تاوقتیکہ اخلاقی حکم کے ساتھ ساتھ اخلاقی عمل نہ ہو وہ بیکار سے بھی بدتر ہو سکتا ہے۔ کیونکہ محض جذبہ ہی جذبہ سے سیرت لازمی طور پر کمزور ہو جاتی ہے۔ باقاعدہ تدریس کا ایک تیسرا خطرہ یہ ہے کہ یہ بچہ کے دل میں ناپسندیدہ کردار کی ایسی شکلیں ڈال سکتی ہے جن سے وہ اس تعلیم کے نہ دیے جانے کی صورت میں لاعلم رہتا۔ مثلاً یہ بتایا گیا ہے کہ بعض فرانسیسی کتابوں میں، جو بچوں کے لئے لکھی گئیں ہیں، خودکشی کے گناہ کو ظاہر کرنے کے لئے صفحے کے صفحے دلائل سے سیاہ کر دیئے گئے ہیں۔ ایک چوتھا خطرہ وقت سے بہت پہلے اجتہادی امتیازات قائم کرنے کا ہے۔ بچپن کا ایسا زمانہ نہیں ہے کہ اس میں بعض اہم صورتوں میں بالکل صحیح بات کہنے کی معقولیت کے متعلق نازک دلائل بتائے جائیں یا قانون کے اہم تر امور کی و اجلیت کو ثابت کر کے

دکھانے کی کوشش کی جائے۔

اِس کا مقام

مجموعی حیثیت سے انصافاً یہ نتیجہ اخذ کیا جا سکتا ہے کہ اگر باقاعدہ اخلاقی اسباق مذہبی تعلیم کے ساتھ ساتھ دئے جائیں تو ایک دانشمندانہ انتظام کے تحت یہ بہت مفید ہو سکتے ہیں۔ کیونکہ یہ چیز یقینی ہے کہ اعتدال یا جانوروں پر رحم کرنے کے جیسے اُمور کے متعلق واضح تصورات صحیح کردار کے محرک ہوتے ہیں اور یہ کہ جس طرح مختلف اقسام کی رائے محض فطرت کی روشنی کی مدد سے پیدا نہیں ہوتی اسی طرح اخلاقی رائے بھی معرض وجود میں نہیں آتی۔ اسی کے ساتھ ساتھ یہ معلوم ہو گا کہ اخلاقی سبق ایک نازک آلہ ہے جس کو قابل ترین اشخاص کے سوا کسی اور کے ہاتھ میں نہیں دینا چاہیئے۔

السنہ قدیم کی تدریس کی ابتدا۔

اب "دینوی" نصاب کی طرف رجوع کر کے اس کی ابتدا السنہ قدیم سے کرنا مناسب ہو گا۔ نشاۃ ثانیہ کے علما یونانی اور لاطینی کی قدر و قیمت محض ان کی معروضی افادت کی بنا پر کرتے تھے۔ لاطینی ہی صرف ایک ایسی زبان تھی جس کے ذریعہ کوئی شخص یورپ کو مخاطب کر سکتا تھا۔ یونانی زبان میں انجیل کا مسودہ تھا اور لاطینی اور یونانی ہی وہ ذرایع تھے جن کی مدد سے علما خیال اور خوبصورتی کی دنیا کو، جو تحقیق کر رکی منتظر تھی، منکشف کرنے کی پرجوش خواہش کرتے تھے وہ ایسا زمانہ تھا جبکہ براوننگ کے "قواعد نویس" کی سی زندگی فی الحقیقت رہنے کے قابل تھی۔ کیونکہ مذہب، فلسفہ اور ادب کی جدید دنیاؤں کے انکشاف میں جتنی بھی چیزیں اس وقت مدد دینے والی تھیں مہذب و متمدن انسانیت کے لئے یقیناً اتنے ہی عمیق علمی معنی رکھتی

تھیں جتنے کہ زمانہ مابعد میں علوم طبیعی کے انکشافات۔ ان امور میں اس حقیقت کا اضافہ کر دیجئے کہ فطری سائنس کا تقریباً کوئی وجود ہی نہ تھا اور انگریزی ادب کے اعلیٰ دور کا ابھی آغاز نہیں ہوا تھا اس لئے ہم ایک حد تک اس سبب کو معلوم کر سکتے ہیں کہ کیوں لاطینی اور یونانی مدرسی تدریس کے مسلمہ مواد ہو گئے اور کیوں تعلیم اور ان زبانوں کی تدریس مترادف ہو گئے۔ مگر یہ امر ملحوظ رہے کہ زبانوں کی تدریس نہ کہ ادبوں کی تدریس کیونکہ سسرو کی شیریں کلامی اور ورجل کی اعلیٰ بیانی اوسط لڑکے کی فہم و ادراک سے بالاتر تھیں اس لئے سولہویں صدی عیسوی کے مدرسین کے ہاتھوں میں؛ ان لوگوں کے ہاتھوں میں جو اسٹراسبرگ کے جان اسٹرم کے پیرو تھے، تعلیم زبان کی ورزش کا ایک بہت ہی منظم نظام بن گئی۔ بالکل حال حال تک بچہ کی صحیح تدریس کا یہی اعلیٰ ترین تصور رہا ہے۔ تعلیم گاہوں کو "گرامر اسکول" کے نام سے موسوم کیا جاتا تھا۔ صرف قواعد اور ترجمہ ہی ملحوظ خاطر رہتے تھے اور جو مصلحین مادری زبان کے ادب کے مطالبہ کے حامی تھے ان کی کوئی نہ سنتا تھا۔ جب عہد اصلاح کی وجہ سے روما کے گرجا کی سرکاری زبان کی اہمیت گھٹ گئی تو میلانچتھن اور آسٹرم کے جیسے لوگوں نے اس کی ایک صوری تربیت کی حیثیت سے حمایت کرنی شروع کر دی اور جب سے کہ فرانسیسی انقلاب نے لاطینی کا ایک ذریعہ کلام کی حیثیت سے خاتمہ کر دیا ایک عام السنہ قدیم کے نصاب کی حمایت اور بھی زیادہ اس کی تربیتی خوبیوں پر منحصر ہو گئی اور لغت و قواعد کے سابقہ آلات میں مشقی بیاض کا بھی اضافہ کر دیا گیا۔

السنہ قدیم کی تدریس کے متعلق رجحانات جدید

حال حال میں طبیعی علم کی حیرت انگیز ترقی اور السنہ جدید کی اس بڑھتی ہوئی اہمیت نے

جو بُعد و مسافت کے عملاً معدوم ہو جانے کی وجہ سے ان زبانوں کو دیجانے لگی ہے، مضامین کی حقیقی قدر و قیمت کو، جو با صوری قدر و قیمت کی نقیض ہے، پہلی صف میں لاکر کھڑا کر دیا ہے۔ خود السنہ قدیم کے مدرسین دیکھ رہے ہیں کہ زبان کی ورزش کے ایک غیر بار آور نظام کی اب زیادہ حمایت نہیں کی جا سکتی۔ اور اگر السنہ قدیم کو اپنے حریفوں کے خلاف کھڑا ہونا ہے تو مواد اور طرز ادا دونوں پر توجہ دی جانی چاہیئے۔ اس لئے اب یہ رجحان ہے کہ نحو کی اصطلاحات، ناقابل الزام نثر کے لکھنے اور اشعار کے بنانے پر جو زور زمانہ قدیم سے دیا جاتا تھا اُس کو کم کر دیا جائے اور السنہ قدیم کے ادبی تاریخی پہلوؤں پر اور اس رُخ پر جو آثار قدیمہ سے متعلق ہے زیادہ توجہ دیجائے[1]۔ لیکن جب ہم نے ایک دفعہ اس وہم سے چھٹکارا پا لیا کہ قواعد اور منطق کی تعلیم میں ایک پر اسرار خوبی ہوتی ہے جس کی وجہ سے ایک ایسی ذہنی قوت مجتمع ہو جاتی ہے جس کو آئندہ ہر شعبہ میں استعمال کیا جا سکتا ہے تو تب السنہ قدیم کی تدریس خود اپنی ظاہری خوبیوں کی بناء پر کامیاب یا ناکام ہوتی ہے، اور اس لئے اب ایک اور رجحان یہ پیدا ہو گیا ہے کہ ان کی تعلیم اُن طلباء کے لئے مخصوص کر دی جائے جن کے میلانات صحیح قسم کے ہیں اور جنھیں ایسی تعلیم پانے کے مواقع نصیب ہیں۔ جو لوگ السنہ قدیم کو سب سے زیادہ محبت کرتے اور انھیں سب سے زیادہ سمجھتے ہیں یقیناً وہ لوگ ہیں جنھیں نتائج و عواقب کا سب سے کم اندیشہ ہونا چاہیئے۔

---

[1] آن مصور درسی کتابوں کے مختلف سلسلوں سے مقابلہ کیجیے جو حال میں شائع ہوئی ہیں۔

تعلیم میں السنہ قدیم کے عام استعمال کے متعلق دلائل۔

"السنہ قدیم کی بحث" کے طالب علموں کو ہمیشہ یاد رکھنا چاہیئے کہ حقیقی نزاعی نقطہ یہ نہیں ہے کہ آیا لاطینی اور یونانی کا علم کوئی قدر وقیمت رکھتا ہے یا نہیں جس سے بہت کم لوگ انکار کریں گے بلکہ یہ ہے کہ آیا یہ اُن سارے لوگوں کے لئے ناگزیر ہے جو اچھے تعلیم یافتہ ہونے کا دعویٰ کرتے ہیں۔ اُن دلائل کو جانچتے وقت اس نقطہ کا پیش نظر رکھنا خاص طور پر ضروری ہے جن کے ذریعہ السنہ قدیم کی تدریس کے حامی یہ ثابت کرنے کی کوشش کرتے ہیں کہ متذکرہ صدر قیمتی موضوعی تربیت کے علاوہ یہ مردہ زبانیں سب کے لئے مساوی طور پر ایک مادی اور معروضی قدر و قیمت بھی رکھتے ہیں۔ ان حجتوں کے منجملہ ایک یہ ہے کہ فرانسیسی اور اطالوی کی سی بعض جدید زبانوں کے حصول میں لاطینی سے مدد ملتی ہے اس حقیقت سے انکار نہیں کیا جاسکتا۔ لیکن کون شخص ہے جو سنجیدگی کے ساتھ یہ کہہ سکیگا کہ اس بنا پر لاطینی سیکھنے کی محنت جائز ہے جبکہ کسی شخص کا اصلی مقصد جدید زبان کا سیکھنا ہو؟۔ اس کے علاوہ یہ بھی کہا جاتا ہے کہ اُن انگریزی الفاظ کے معنی اور استعمال، جن کا ماخذ السنہ قدیم ہیں، اُس شخص کے لئے واضح تر ہو جاتے ہیں جس نے ان قدیم زبانوں کا کچھ مطالعہ کیا ہے۔ اس حقیقت کا بھی اعتراف کیا جانا چاہیئے۔ لیکن ہم یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ بعض ایسے مردوں نے اور شاید زیادہ تر عورتوں نے، جو لاطینی سے بہت کم واقف تھے اور یونانی سے اس سے بھی کم واقف تھے، انگریزی الفاظ کا فی موزونیت اور صحت کے ساتھ استعمال کئے ہیں۔ حقیقت حال یہ ہے کہ کسی انگریزی لفظ کا اس کے السنہ قدیم کے جو سے تعلق مرور زمانہ کی

وجہ سے عموماً پوشیدہ ہوگیا ہے اور صرف انہی الفاظ کی اس طریقہ سے وضاحت کے ساتھ تشریح کی جاسکتی ہے جنھیں حال ہی میں وضع کیا گیا ہے۔ کسی انگریزی لفظ کا صحیح استعمال انگریزی مصنفین کا مطالعہ کرکے یا اصطلاحی الفاظ ہونے کی صورت میں ان کے مواد کو معلوم کرکے سیکھنا چاہیئے ایسی صورتوں میں جب کہ کسی لفظ کے ماخذ کا حوالہ حقیقتاً اس کے معنی اور استعمال پر مزید روشنی ڈالتا ہو انگریزی زبان کے مدرس پر بھروسہ کیا جاسکتا ہے کہ وہ ایسا حوالہ بہم پہونچا دیگا۔ اس کے علاوہ بعض اوقات یہ حجت بھی کی جاتی ہے کہ انگریزی ادب کا ایک بڑا حصہ ـــ مثلاً گرے اور ملٹن کی شاعری ـــ ایک بڑی حد تک اس شخص کی فہم وادراک سے بالاتر رہیگا جو یونانی یا لاطینی زبان سے واقف نہ ہو۔ ایک معنی کے لحاظ سے یہ ایک بڑی غلطی ہے۔ کیونکہ اگر کوئی شخص السنہ قدیم سے ناواقف ہو تو اس کا لازمی طور پر یہ مطلب ہرگز نہیں ہوتا کہ وہ یونان اور روما کی تاریخ اور خرافات سے بھی بے بہرہ ہے۔ دوسرے معنی کے لحاظ سے اس دلیل میں کسی قدر صداقت ہے۔ لیکن کیا یہ معلوم کرنے کے لئے کہ ملٹن کی نحو کی لاطینیوں کے مبدا کون کون سے ہیں لاطینی کا پڑھنا قابل التفات ہے؟ ان سب کے بعد یہ چیز اب بھی بعض دفعہ کہی جاتی ہے کہ السنہ قدیم کی تدریس ادبی مذاق کی کشت کاری کا اعلیٰ ترین ذریعہ ہے۔ بلاشبہ یہ سچ ہے کہ ایک صحیح مذاق کے پیدا کرنے کا واحد طریقہ یہ ہے کہ بہترین نمونوں سے مسلسل اور راست تلازم قائم رکھا جائے۔ لیکن جب کوئی شخص اس حقیقت پر غور کرتا ہے کہ منتخب لوگوں کی بہت ہی کم تعداد یونانی اور لاطینی ادبوں کے شاہکاروں سے لطف اندوز ہونے کے نقطہ پر پہونچتی ہے تو اس حجت کی عام کمزوری

کافی واضح ہو جاتی ہے۔ لیکن ان خاص دعاوی کی عدم
حقیقت کی جتنی اچھی توضیح یونانی اور لاطینی ادب کی تعلیلی یا حسنِ تلفظ کی خوبیوں کی عام تعریفوں سے ہوتی ہے شاید کسی اور چیز سے نہیں ہوتی۔ یہ ستائش دریا دلی کے ساتھ اُس زمانہ میں کی جاتی تھی جبکہ انگریز عالموں کی ایک بہت بڑی تعداد ان قدیم زبانوں کا ایسا تلفظ کرتی تھی جو متقدمین کو متحیر کر دیتا۔[1]

زبان انگریزی پانچ اجزا کو ممیز کیا گیا۔ مادری زبان کی تدریس جس پر ہم اس کے بعد غور کریں گے، پانچ قابل امتیاز اجزا پر مشتمل ہے۔ بات کرنا، پڑھنا، لکھنا، انشا پردازی اور قواعد۔ ہم ان پر یکے بعد دیگرے روشنی ڈالیں گے۔ لیکن ہم ایسا محض وضاحت کی خاطر کریں گے نہ اس لئے کہ ان میں سے ہر ایک کو علیحدہ علیحدہ سلسلہ اسباق کا موضوع لازمی طور پر قرار دیا جائے۔

(۱) بات کرنا ایک کمسن بچّہ شرکت مدرسہ کے وقت اپنی مادری زبان کافی سلاست کے ساتھ بول سکتا ہے۔ اور اس کی زبان کی صحت کا درجہ گھر کی نوعیت کے لحاظ سے بہت مختلف ہوتا ہے۔ قواعد کی غلطیوں کو نظر انداز کرنے کے بعد ہم دیکھتے ہیں کہ جو نقائص محض آواز کے اعضا کے استعمال پر مبنی ہوتے ہیں ان کی دو قسمیں ہیں۔ یعنی وہ

---

[1] رسالہ تعلیم۔ اپریل ۱۸۸۶ء میں "السنہ قدیم کی فوقیت" کا مضمون ملاحظہ ہو اور جون ۱۸۸۷ء کے اسی رسالہ میں اے، سچوک کا مضمون "السنہ قدیم کی تدریس کا مستقبل" بھی ملاحظہ ہو۔

غلطیاں جو خراب تلفظ کی وجہ کی جاتی ہیں مثلاً (آخری حروف صحیح کا تلفظ ادا کرنا) جن کی وجہ سے تکلم اور گفتگو کی وضاحت متاثر ہوتی ہے اور روہ غلطیاں جو حروف علت کی غلط آوازوں کے باعث معرض وجود میں آتی اور اس لئے "لہجہ" کی پاکی کو متاثر کرتی ہیں۔ کم از کم ابتدائی مدرسہ کی حد تک بلاشبہ یہ ایک متنازع فیہ مسئلہ ہے کہ حرف علت کی بدترین دہقانی آوازوں کے سوا تلفظ کی غلطیوں کے استیصال کی زحمت اٹھانا کس حد تک جائز ہے۔ لیکن اگر مدرسہ کا رجحان معیاری تلفظ کی جانب ہو تو غالباً یہ کافی ہو سکتا ہے۔ مگر اس امر کے متعلق کوئی اعتراض ہی نہیں ہو سکتا کہ ہر مدرسہ میں لاپروائی سے تلفظ کرنے کی اس عادت کو چھڑانے کی کوشش کرنی چاہیئے۔ جس کو انگریزوں کی خصوصیت بتایا جاتا ہے اور جس کی وجہ غالباً انگریزی زبان میں دوہرے اور آخری حروف صحیح کی کثرت ہے Acts کیلئے Ax

Fixtars کے لئے Fixed stars

اور ایسی ہی کراہیت nesrily کے لئے necessarily آمیز چیزوں کے خلاف جنگ کرنی چاہیئے۔ ہر درجہ کے مدرسہ میں ان نقاط پر اور تقریری آواز کی عام کشت کاری پر توجہ دی جانی چاہیئے جس کا کافی ثبوت طلبا کی اس اوسط کارگزاری سے ملتا ہے جو ان سے عام جلسوں کے موقع پر ظاہر ہوتی ہے ایسی تدریس عوام کی گفتگو کے ان بھدے نقائص کا ازالہ کر دیگی جو ہر درجہ کی سوسائٹی میں پائے جاتے اور جو معمولی گفتگو میں بعض اوقات اور عام تقاریر کے موقع پر ہمیشہ تکلیف دہ ہوتے ہیں۔ ادب کے مطالعہ کو اس سے تقویت ہوگی کیونکہ نظم اور نثر کی بہت سی بہترین چیزوں سے صرف اسی وقت پورا پورا لطف حاصل ہوتا ہے

جبکہ انھیں آواز سے پڑھا جائے۔ گانا سکھانے سے بھی اس کا تعلق ہو جائے گا۔ اور سب سے آخری چیز یہ ہے کہ اگر انگریزی الفاظ کی آواز کو صحت کے ساتھ ادا کرنے کی عادت ابتدا ابتدا ہی میں ہو جائے تو اس سے بہر غیر ملکی زبان کے سیکھنے میں بڑی مدد ملیگی۔

(۲) **پڑھنا** پڑھنے کے فن کے مختلف معانی لئے جاسکتے ہیں جن میں امتیاز کرنا اہم ہے اس کے ایک معنی مطبوعہ علامتوں اور اُن کی متعلقہ آوازوں کا قریبی تلازم ہے۔ اِسی معنی کے لحاظ سے نابینا ملٹن کی لڑکیاں اس کو ایسی "زبانیں" پڑھ کر سناتی تھیں جن سے وہ ناواقف نہیں۔ اس کے دوسرے معنی یہ ہیں کہ علامتوں اور آوازوں کی اس فوری شناخت میں معنوں کی قدر کرنے کا یعنی سمجھ کر پڑھنے کا اضافہ کیا جائے۔ اس لفظ کو عام طور پر اسی مفہوم میں استعمال کیا جاتا ہے یعنی معمولی خاموش مطالعہ کے لئے اس کے تیسرے معنی یہ ہیں کہ مذکور الصدر اجزا میں اُن اجزا کا اضافہ کیا جائے جو قراءت بالجہر یعنی آواز سے پڑھنے کے متعلق ہیں جس سے وہ ساری چیزیں وابستہ ہیں جن پر ہم نے ابھی ابھی صاف اور واضح تقریر کے تحت بحث کی ہے۔ بلاشبہ کسی بچّہ کو الفاظ کا تلفظ سکھائے بغیر پڑھنا سکھانا ناممکن ہے لیکن اس محدود مفہوم کو نظر انداز کر دینے کے بعد پڑھائی کے اسباق میں فن تقریر کو ضروری طور پر شامل نہیں کیا جاتا۔ بلاشبہ فن تقریر کی کشت کاری پڑھائی کی تقریر کے ساتھ ساتھ ہونی چاہیئے لیکن ان دونوں کے درمیانی فرق کا پیش نظر رکھنا ضروری ہے کیونکہ اس کے بغیر یہ سمجھ لینے کا رحجان پیدا ہو سکتا ہے کہ آخر الذکر میں اول الذکر (فن تقریر) شامل ہے اور نتیجۃً آواز کی کشت کاری پر بالکل ضمنی اور معمولی توجہ دینے کا میلان پیدا

ہو سکتا ہے۔

اسکی خالص وسیلتی قدر و قیمت

پس کسی بچّہ کو پڑھنا سکھانے کے عام اور صحیح معنی یہ ہیں کہ اس کی تربیت اس طرح کی جائے کہ وہ مطبوعہ علامتوں اور تقریری زبان میں جو وہ سابق میں سیکھ چکا ہے، فوری تلازم قائم کر سکے اور جوں ہی کہ اس کی یہ تعریف کی جاتی ہے اس مشق کی حقیقی وسیلتی نوعیت کا اظہار ہو جاتا ہے۔ کھودنے یا آرہ چلانے کی طرح پڑھائی کی بھی بذاتہ کوئی تعلیمی قدر و قیمت نہیں ہے اور اگر ایک وسیلہ یا آلہ کی حیثیت سے اس کی افادت نہ ہوتی تو کوئی شخص بچّوں کو پڑھنا سکھانے کے تکلیف دہ عمل پر تضیع اوقات کرنا نہ چاہتا۔ اس حقیقت کا ابتدائی تدریس کی وسعت سے اہم تعلق ہے بچّوں کی اس کثیر تعداد کو جو مدرسہ سے فارغ ہونے کے بعد غیر مہارت طلب پیشہ اختیار کرتی ہے، کسب معیشت میں پڑھائی سے کوئی مدد نہیں ملتی۔ ان بچّوں کے لئے اس فن کی قدر و قیمت زیادہ تر ان اثرات میں مضمر ہے جو ان کے اوقات فرصت بسر کرنے کے طریقوں پر مترتب ہوتے ہیں۔ تا وقتیکہ یہ (پڑھائی) شائستہ لطف اندوزی اور لذت کے جدید مبداؤں کا انکشاف کر کے ان بچّوں کی زندگی کو ایک اعلیٰ تر سطح پر لانے میں مدد نہیں دیتی تعلیمی نقطہ نظر سے اس کی افادت یقینی طور پر قابل اعتراض ہو جاتی ہے کیونکہ اس سے بچّوں کے راہ راست سے بھٹک جانے کا اتنا ہی امکان ہے جتنا کہ راہ راست پر لگ جانے کا اگر ابتدائی تدریس میں پڑھنے لکھنے اور حساب کے سوا کوئی اور چیز شامل نہ ہو تو جرائم پر تعلیم کے اثرات کا مذاکرہ محض بے وقوفی ہے کیونکہ اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ کیوں یہ فنون کسی شخص کو زیادہ ہوشیاری سے

بد معاشی کرنے کے قابل نہ بنا دیں۔ہکسلے نے بالکل سچ لکھا ہے کہ "بنی نوع انسان کی تکالیف، اس کے جرائم اور دوسرے سارے رنج و غم کا واحد علاج عقل و دانش ہے۔ اگر آپ کسی شخص کو پڑھنا لکھنا سکھا دیں تو آپ نے عقل و دانش کی اہم کنجیاں اُس کے ہاتھ میں دیدی ہیں لیکن یہ ایک بالکل جداگانہ چیز ہے کہ آیا وہ اس صندوق کو کبھی کھولتا بھی ہے یا نہیں ۔ ۔ ۔ ۔ ۔ ۔ میں اعتراف کرتا ہوں کہ اگر میں یہ خیال کروں کہ دوسری صورت لازمی اور ناگزیر ہے تو میں اس چیز کو زیادہ پسند کروں گا کہ غربا کے لڑکے ان عظیم الشان فنون سے ناواقف ہی رہیں بہ نسبت اس کے کہ یہ اُس علم سے بے بہرہ رہیں جس کے حصول کے ذرائع یہ فنون ہیں"[1]

املا رسم و رواج کا تقاضہ ہے کہ بچّہ صحیح املا لکھنا سیکھے۔ اسی حقیقت میں اس کمال کی ساری قدر و قیمت مضمر ہے اور یہی اصلی وجہ ہے کہ کیوں مدرس اس پر اتنی زیادہ توجہ دیتا ہے۔ املا میں علم الصوت کے مطابق جو اصلاحیں ممکن ہیں لیکن جن کے لئے ابھی عرصہ درکار ہے ان کی بحث اٹھائے بغیر ہمیں بھی اس موقف کو خاموشی سے قبول کر لینا چاہیئے۔

(۳) **لکھنا** پڑھنے کی خالص وسیلتی قدر و قیمت کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے اس کا اطلاق مساوی طور پر لکھنے پر بھی ہوتا ہے۔

قدیم زمانہ میں خوش وضع خطاطی کو مدرسہ کے اہم مقاصد میں سے ایک مقصد تصور کیا جاتا تھا لیکن اب اس امر کو تسلیم کیا جاتا ہے کہ خط کی اہم خوبیاں یہ ہیں کہ یہ پڑھا جا سکے اور تیزی و روانی سے لکھا جا سکے۔ لہٰذا رقم،

---

[1] سائنس اور تعلیم میں اس کا مضمون "ایک وسیع تعلیم اور اسکی تلاش کہاں کیجائے" ملاحظہ ہو۔

خوبصورت گلکاری اور کشش کے قدیم وضع کے جھکاؤ کو افادت کی ضروریات کی خاطر قربان دیا گیا جس کا نتیجہ یہ ہوا کہ خط کی خوش نمائی جاتی رہی لیکن یہ خط اس مشق کے حقیقی مقصد کے زیادہ مطابق ہے اور جو چیز اس سے بھی اہم تر ہے وہ یہ ہے کہ اس کو اصول حفظان صحت کے خلاف جسمانی وضع و انداز کو اختیار کئے بغیر حاصل کیا جا سکتا ہے۔

(۴) انشا پردازی انشا پردازی کا عملی مقصد طالب علم کو اس طرح تربیت دینی ہے کہ وہ مدرسہ سے فارغ ہونے تک کم از کم صحیح صاف اور واضح الفاظ میں اپنے معلومات اور اپنے احساسات کا زبان اور قلم سے اظہار کر سکے۔ یہ امر ظاہر ہے کہ دوسرے فنون لطیفہ کی طرح ادبی انشا پردازی کے فن کو بھی ایک حد تک سکھایا جا سکتا ہے ایک قوی اور جاندار طرز تحریر قوی اور جاندار غور و فکر کا نتیجہ ہوتی ہے اور طرز تحریر کی خوبیاں اُسی وقت ممکن ہو سکتی ہیں جبکہ بالواسطہ ایما کی تخم ریزی زرخیز زمین پر کیگئی ہو۔ مجرد قوانین کے نظام جیسے کہ کیمبل اور ویلبیر اور وھیٹلی نے مرتب کئے ہیں، اگرچہ بلاشبہ ان کی ایک ثانوی قدر و قیمت ہے، مجموعی حیثیت سے غیر منفعت بخش مشقیں ہیں کیونکہ یہ ایسی چیزوں کے متعلق عقل کی مشقیں ہیں جن کے راز کو آنکھ نے دیکھا اور نہ کان نے سُنا ہے۔

کس معنی کے لحاظ سے اسکو سکھایا جا سکتا ہے۔ تاہم بہت سی چیزیں ایسی ہیں جو طالب علم کو سکھائی جا سکتی ہیں اور جنھیں سکھایا بھی جانا چاہیئے۔ اس کو عبارت میں وقفہ کے استعمال کا حقیر مگر ضروری فن سکھایا جا سکتا ہے۔ اس کو غلط محاوروں اور غیر ٹکسالی جملوں تاکید الفاظ اور اطناب ایہام اور تفاخر علمی و مکابرت سے متنبہ کیا جا سکتا ہے۔

اس کو ایسے الفاظ میں امتیاز کرنا سکھایا جاسکتا ہے جو پہلی نظر میں مساوی معلوم ہوتے ہیں اور اس کو یہ بھی بتایا جاسکتا ہے کہ (اگرچہ یہاں احتیاط کی ضرورت ہوگی تاکہ صحیح قسم کی جدت کو روک نہ دیا جائے) اُن الفاظ کو جن سے ایک جملہ بنتا ہے، اُن جملوں کو جن سے ایک پیراگراف بنتا ہے اور اُن پیراگرافوں کو جن پر ایک مضمون مشتمل ہوتا ہے، کس طرح نہایت ہی موثر طریقہ پر تنظیم کیجاسکتی ہے مثلاً جس لڑکے کو یہ سمجھایا گیا ہو کہ each اور every fewer اور less - difficulty اور obstacle اسمائے متبدلہ یعنی مترادف الفاظ نہیں ہیں اور یہ کہ "صرف" متعلق فعل کا موقف کسی جملہ کے پورے معنی کو متاثر کرسکتا ہے اُس نے کوئی معمولی قدر وقیمت کے اسباق نہیں سیکھے ہیں۔ کم از کم اس حد تک انشاپردازی کے فن کی تعلیم دیجاسکتی ہے۔

مضامین کیلئے موضوعات کا انتخاب اگر مدرسین اور ممتحنین اس حقیقت کو پیش نظر رکھیں کہ اظہار بیان اور انشاپردازی درحقیقت وہی چیزیں ہیں جن کا اظہار خود الفاظ کرتے ہیں تو تدریس کے اس شعبہ کی بہت سی خرابیوں کا ازالہ ہوجائے گا۔ حقیقت یہ ہے کہ اظہار میں اُس چیز کو الفاظ کا جامہ پہنایا جاتا ہے جو کسی شخص کے دماغی ذخیرہ کا ایک حصہ ہوتا ہے اور انشاپردازی مواد موجودہ کی ترتیب ہے۔ اس لئے کسی طالب علم سے ایک ایسے موضوع پر کچھ لکھنے کی فرمائش کرنا بے وقوفی ہے جو اُس کے خیال اور تجربہ سے باہر ہو اور جس پر اُس نے پانچ منٹ بھی توجہ نہ دی ہو۔ اس عمل سے بدترین ادبی خرابی یعنی عدم خلوص کی راست ہمت افزائی ہوتی ہے۔ کیونکہ یہ عمل طالب علم کو دیدہ ودانستہ اس چیز کی تربیت دیتا ہے کہ وہ زبان کو اظہار خیال کا فن نہیں اور نہ ہی ــــ ایک فرانسیسی

مدبر کے قول کے مطابق ـــــ خیال کو چھپانے کا فن بلکہ خیال کی بے مائگی کو چھپانے کا فن تصور کرے۔ انشاپردازی کے موضوع طالب علم کے روزمرہ تجربہ اور اس کے اسباق کے مطابق ہونے چاہئیں۔ بصورت دیگر مواد کی تیاری میں اس کی مناسب رہنمائی کی جانی چاہیئے۔ ایسی امداد ابتدائی گفتگو یا علم و آگاہی کے بہترین مبداؤں کی جانب رہنمائی کی شکل اختیار کرسکتی ہے لیکن کسی حالت میں بھی اس کو بنے بنائے خاکوں کی صورت نہیں اختیار کرنی چاہیئے۔ طالب علم کو نہ صرف مواد کے فراہم کرنے اور ڈھانچہ ہی کے تیار کرنے کی بلکہ عمارت کے بھی تعمیر کرنے کی تربیت دی جانی چاہیئے[1]۔

(۵) قواعد انگریزی کی تدریس کے نصاب میں قواعد کے مقام کے متعلق چند الفاظ کا اضافہ کرنا ضروری ہے۔ جن لوگوں کو قواعد باضابطہ طور پر پڑھائی گئی ہے ان کی ایک کثیر تعداد ایک بڑی حد تک جائز طور پر یہ کہیگی کہ یہ ایک پھیکا اور بے لطف مضمون ہے۔ اس بے لطفی کی ایک قوی وجہ اس حقیقت میں مضمر ہے کہ اگرچہ قواعد ایک ایسا علم ہے جس کا انشاپردازی ایک متضائیف فن ہے۔ لیکن تدریس میں انہیں اکثر دفعہ عملاً علٰحدہ علٰحدہ رکھا گیا ہے۔ اس نقطہ نظر سے قواعد لازمی طور پر بیکار یا کم از کم ایسے علم کے زمرہ میں شامل ہو جاتی ہے جس کو استعمال نہیں کیا جاتا اور ایک صحیح العقل طالب علم ایسے علم کی کچھ زیادہ پرواہ نہیں کرتا۔

نصاب میں اسکا مقام اہم مدرسی مضامین میں قواعد کو ایک خود مختارانہ مقام

---

[1] بڑی جماعتوں کے طلبا کے لئے اس نقطہ کے متعلق جے۔ ایچ۔ فولر کی کتاب انشاپردازی ایک بہترین رہنما ہے۔

دینے سے انکار کرتے ہیں کیونکہ کسی مدرسہ میں قواعد کا کوئی ایسا علم نہ سکھایا جانا چاہیئے جس کو جملوں کی ترکیب کے لئے فوراً استعمال نہ کیا جا سکتا ہو۔ تھوڑی سی قواعد کی تعلیم ضروری ہے کیونکہ، جیساکہ مذکور الصدر بحث سے مترشح ہوتا ہے، انشاپردازی کے بہت سے مشکل نقاط کو اُن اصطلاحوں کے استعمال کے بغیر واضح نہیں کیا جا سکتا جو قواعد مہیا کرتی ہے لیکن اس مقصد کے حصول کے لئے اسکی مقدار اقل ترین ہونی چاہیئے۔ ایک اوسط طالب علم کسی ہرج کے بغیر سماعی تعریفوں کی اشتقاقی تشریحات کو نظرانداز کر سکتا ہے اس کے علاوہ وہ (باقاعدہ افعال) strong verbs متعلقات فعل اور حرف جار کی تفصیلی درجہ بندیوں کو اور ان کی قدیم شکلوں کے متعلق جو باتیں عموماً بتائی جاتی ہیں ان کو بھی نظرانداز کر سکتا ہے۔ ان چند لوگوں کے لئے، جو بعد میں الفاظ کو اس حیثیت سے پڑھنا چاہتے ہیں، یہ امور بذاتہ دلچسپ ہو جائیں گے لیکن عوام الناس کو ان سے ناواقف ہی رہنا چاہیئے۔

ترکیب صرفی و ترکیب نحوی جس باقاعدہ مشق کو ترکیب صرفی کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے اس کو قواعد کے معلومات جانچنے کی غرض سے استعمال کیا جانا چاہیئے لیکن جیساکہ اب تک رواج رہا ہے اُس سے کم۔ جملوں کی ترکیب نحوی اس سے کہیں زیادہ مفید مشق ہے کیونکہ انشاپردازی کا ضد ہونے کی وجہ سے زبان کے عملی پہلو سے اس کا زیادہ گہرا تعلق ہے اور اکثر دفعہ کسی مستند مصنف کی کوئی مشکل اور متعلق عبارت کو واضح کرنے کا ایک فوری ذریعہ مہیا کرتی ہے۔

انگریزی ادب انگریزی ادب کو نصاب میں اپنی جگہ بنانے کے لئے جو

کشمکش کرنی پڑی اس کی تفصیل کا یہاں موقع نہیں ہے۔ ہمیں صرف اتنی حقیقت معلوم رکھنی چاہیئے کہ اب اس کو تدریس کے ایک وسیع نصاب کا لازمی جز عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے اس اصلاح کی وسیع اہمیت ظاہر ہے۔ جب ہم اس حقیقت پر غور کرتے ہیں کہ اچھے ادب کی لطف اندوزی سے اوقات فرصت کی خوش بسری کا ایک بڑی حد تک یقین ہو جاتا ہے اور یہ کہ ادبی مذاق کی کشت کاری کی ابتدا ہمیشہ مادری زبان کے آسان ترین شاہکاروں سے کیجانی چاہیئے اور طلبا کی ایک بڑی تعداد کے لئے اس کا اختتام یہیں ہو جاتا ہے۔ کیونکہ جو طلبا ثانوی تعلیم پاتے اور جو اس لئے ایک یا ایک سے زیادہ غیر ملکی زبانوں سے واقفیت حاصل کرتے ہیں ان میں کے بھی نسبتاً چند ہی طلبا ان زبانوں کے ادب پر حاوی ہونے اور اُن سے لطف اندوز ہونے کے نقطہ پر بمشکل پہونچتے ہیں۔ لیکن انگریزی ادب کا خزانہ اس قدر وسیع اور اس درجہ مامور ہے کہ اُن لوگوں کے ساتھ جو اسی ادب کی حد تک محدود ہوتے ہیں ہمدردی کرنا بیکار ہے۔

ادب کی تاریخ ایک مدرسی مضمون نہیں ہے

ادب کی تدریس اور تاریخ ادب کی تدریس میں امتیاز کرنا بہت ضروری ہے۔ تا وقتیکہ طالب علم کو ادب کے ایک بڑے حصّہ کا علم ذاتی طور پر حاصل نہ ہو جائے اس کو تاریخ ادب پڑھانے کی کوشش کرنی ایک فضول اور مہمل بات ہے۔ ایک سولہ سالہ لڑکا ادب کی تاریخ اتنا ہی سمجھ سکتا ہے جتنا کہ وہ تاریخ فلسفہ کی تاریخ یا تصورات کے کسی اور نظام کی تاریخ جس سے وہ ناواقف ہے سمجھ سکیگا۔ جہاں کہیں ایسی تدریس کی کوشش کی جاتی ہے وہاں بلاشبہ عام طور پر یہ نتیجہ ہوتا ہے کہ

تصورات کا کام ناموں اور تاریخوں سے لیا جاتا ہے۔

مدارس میں انگریزی ادبی تصانیف کا غلط استعمال
(۱) السنہ قدیم کی کار حجابت

پس بڑے بڑے مصنفین کے بعض اصلی تصانیف طالب علموں کے ہاتھوں میں دی جانی چاہئیں لیکن یہ بذاتہ اس چیز کی ضمانت نہیں ہے کہ ادب کی تعلیم دیجائیگی کیونکہ جس طریقہ سے منتخبہ تصانیف کا استعمال کیا جائے گا۔ اس پر ہر چیز منحصر ہوتی ہے۔ جن لوگوں نے پہلی کتابوں کی تالیف کی اور جنہوں نے پہلے امتحان کے سوالات کے پرچے مرتب کئے ان کو السنہ قدیم کی تدریس کی روایات ورثہ میں ملی تھیں اس لئے شکسپیر کے ساتھ بھی وہی سلوک کیا گیا جو ورجل اور ہوریس کے ساتھ کیا گیا تھا یعنی ایک ایسے شخص کی حیثیت سے نہیں جس نے صرف ایک ہی مقصد کو پیش نظر رکھکر لکھا "جو خوش کرنا تھا" بلکہ ایک ایسے آدمی کی حیثیت سے جو لسانی معموں، مبہم تلمیحات، تاریخی اغلاط، قواعدی بے ضابطگیوں اور قدیم عجائبات کا ایک بہت ہی تیز فہم مہیا کرنے والا تھا۔ مالولیو کے زرد موزے اور اُلٹے موزہ بند، میاکبت میں بادشاہ کی مصیبت کا سرسری حوالہ، ہملیٹ کے ابتدائی منظر میں کشتی بان یا سرہنگ کا چلانا، جیاک کی غزل میں "ڈک ڈلم" راگ کا دہراؤ، یہاں لفظ کی ایک مختلف شکل یا وہاں اسٹیج کی ایک مشتبہ ہدایت ان ساری چیزوں کی تکلیف دہ طور پر طویل عالمانہ تشریحات لکھی گئیں جن کے مطلب کے متعلق ممتحن سوال کرسکتا ہے۔ پس کیا تعجب کی بات ہے اگر بدقسمت طلبا کو دیکھا گیا "کسی ڈرامہ کی تشریحات کو رٹتے ہوئے اصل کتاب کو احتیاط سے بند کرکے تاکہ وہ اس عمل میں ہارج نہ ہو" اور اگر اس کے بعد ہر بے لطف اور تکلیف دہ

چیز اُن کے دماغوں میں شکسپیر کے نام سے منسوب ہو گئی ہو؟ یہ لفظی علمیت ایک بالغ آدمی کے لئے اچھی ہو سکتی ہے بشرطیکہ وہ (جیسا کہ مسٹر جوٹ کے متعلق کہا جاتا ہے کہ انہوں نے کہا تھا) اپنے دماغ کو اس سے بالاتر رکھ سکے لیکن مدرسہ کے لڑکوں کے لئے اس کو ممکنات کی فہرست سے خارج کر دینا چاہیئے۔

(۲) انہیں قواعد کی مشق گاہ بنانا۔ مدارس میں انگریزی ادبیات کے استعمال کے متعلق جو لسانیاتی اور قدیم نقطہ نظر ہے اسی کے مطابق وہ زاویہ نگاہ بھی ہے جس کی رو سے ان کو قواعد کی مشق گاہ بنایا جاتا ہے۔ ادب کے مطالعہ سے قواعد کا جو تعلق ہے وہ اُن نقاط کے منجملہ ایک نقطہ ہے جس کے متعلق امتحانات کے نظام نے اکثر دفعہ مدرسین کو بالکل بھٹکا دیا ہے۔ تدریس کے دوران میں اس امر کا اطمینان کرنے کے لئے کہ طلبا نے کسی چیز کے معنی سمجھ لئے ہیں بعض اوقات ان سے کسی لفظ کی ترکیب صرفی یا کسی عبارت کی ترکیب نحوی یا کسی جملہ کے معنی سیدھی سادھی انگریزی میں بتانے کی فرمائش کرنا ضروری ہوتا ہے۔ لیکن کسی کتاب کے ہر لفظ کی ترکیب صرفی اور ہر عبارت کی ترکیب نحوی اور اس کا لفظی ترجمہ کرنے کے قابل ہونے کا مطالبہ کرنا ایک بالکل ہی جداگانہ چیز ہے ایسی آزمائش کی تیاری خالص قواعدی مشقوں کی ایک پیچیدہ تجویز فوراً ہی بن جاتی ہے جس میں نظم کی بہترین عبارتوں کو بھدی اور بے ربط نثر میں باقاعدہ ترجمہ کرنے کی مشق کا اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ طالب علم فرداً فرداً ہر اینٹ کی ایک با احتیاط جانچ پڑتال میں ایسا منہمک ہوتا ہے کہ اس کو عمارت کبھی نظر ہی نہیں آتی۔ ایک مصنف اُسی قسم کی تدریس کی

معذرت کرتے ہوئے جس میں طالب علم کی رہنمائی اس جانب کی جاتی ہے کہ وہ تاریخی تلمیحات کی تلاش کرے، مشکل ترین الفاظ کے ماخذوں کا مطالعہ کرے، ڈرامہ کے متعلق بہترین تبصرہ نگاروں نے جو کچھ لکھا ہے اس کو بڑے زیادہ قابل یادداشت عبارتوں کا لفظی ترجمہ کرے[1] اور قواعد اور منطق کی رو سے ان کی تحلیل کرے" اس امر کا اعتراف کرتا ہے کہ "اماماں سخن کے ادبی اظہار بیان میں اور اُن اعلیٰ خیالات میں جو دنیا میں ضبط تحریر میں لائے گئے اور جن پر غور و تامل کیا گیا ہے، ایک دیرپا اور الفت آمیز دلچسپی پیدا کرنے کا یہ ضروری طور پر بہترین اور یقینی طور پر واحد طریقہ نہیں ہے[2]"، ہم کو اس چیز کے متعلق یقین کامل رکھنا چاہیئے کہ ایسے ذرائع کی مدد سے کوئی ایسی دلچسپی کبھی پیدا ہوئی ہے اور نہ ہوگی۔ عملی علم تشریح کے نصاب کو مقرر کرکے طلباء میں جانوروں کی محبت پیدا کرنے کی جتنی توقع ہم کر سکتے ہیں اتنی ہی توقع مذکورالصدر طریقہ تدریس سے بھی ہو سکتی ہے۔ اگر پارلیمان کے ایک قانون کے ذریعہ ممتحنین کو بروقت اس امر کی ممانعت کر دیجاتی کہ وہ امیدواران امتحان سے مقررہ کتب درسی کی عبارتوں کی ترکیب صرفی ترکیب نحوی اور لفظی ترجمہ کرنے کا مطالبہ نہ کریں تو اُن لوگوں کی تعداد میں جو فی الوقت ادب سے محبت کرتی ہے، سینکڑوں کا اضافہ ہو جاتا۔

(۳) انہیں بیان و بلاغت سکھانے کا ذریعہ بنانا۔ ڈاکٹر ہین نے ادبی تدریس کا ایک نقطہ نظر پیش کیا ہے جس پر غور و تامل کرنیکی

---

[1] اگر مشکل تر عبارتوں کا لفظی ترجمہ کیا جائے تو یہ مقصد سے قریب تر ہوگا۔

[2] سر جے۔ جی۔ فچ۔ تعلیمی مقاصد اور طریقہ ہائے تعلیم صد ۴۲۱

ہمیں ضرورت نہ ہوتی۔ اگر یہ اس چیز کی ایک موثر مثال نہ ہوتی کہ جب ایک فلسفی فلسفی کی حیثیت سے مدرس کی رہنمائی کرنے پر کمر باندھ لیتا ہے تو کیا واقعات پیش آسکتے ہیں۔ اس کے قول کے مطابق ادب کے مطالعہ سے قبل بیان و بلاغت کا مطالعہ کیا جانا چاہیئے۔ سب سے پہلے طرز تحریر کے قوانین معلوم کئے جانے چاہئیں، انشاپردازی کے اقسام (حکایت، بیان، تشریح، یقین آفرینی، نظم) ممیز کئے جائیں اور طرز تحریر کے اوصاف (وضاحت، قوت، اثر، ورقت، مقابلہ، سادگی) سمجھ لئے جائیں۔ تاوقتیکہ طالب علم بیان و بلاغت کی ان اصطلاحوں سے مسلح نہ ہوجائے اس کو ادب کے مطالعہ کی طرف رجوع نہ کرنا چاہیئے اور ان ہتھیاروں کے منفعت بخش استعمال کے لئے پہلے کے مصنفین پر بعد کے مصنفین کو اور شاعروں پر نثاروں یا نثر نویسوں کو ترجیح دی جانی چاہیئے اور نظم کی صرف منتخبہ عبارتیں پڑھائی جاسکتی ہیں جن سے طرز تحریر کے اوصاف اور فنون کی توضیح ہوتی ہو۔" اگر یہ تضیع اوقات نہ ہو تو کم از کم یہ ایک بڑی غیر متناسب چیز ہے کہ شکسپیر کے ایک ڈرامہ میں یا Paradise Lost گم کردہ جنت کی تینوں کتابوں میں کسی جماعت کو مہینوں مشغول رکھا جائے، "کیونکہ ان مشقوں کا یہ مقصد ہے کہ خود ہماری انشاپردازی میں ترقی ہو اور نثر کے کسی نمونہ کے لئے ہمیں کسی شاعر سے نہیں بلکہ کسی نثر نویس سے استصواب کرنا چاہیئے۔[1]

ہمیں یہاں اُن تجاویز کی ایک اور مثال ملتی ہے جن میں انگریزی ادبیات کو

---

[1] تعلیم سائنس کی حیثیت سے صفحات ۳۵۴ ۔ ۳۵۸ ۔

مدارس میں اُس مقصد کے لئے پڑھانے کو کہا جا رہا ہے جس کو ادب کہتے ہیں لیکن جو حقیقت میں ایک بالکل جداگانہ چیز ہے۔ جس طرح کہ بعض لوگوں نے انگریزی ادب کو لسانیات، تاریخ، خرافات، عادات واطوار اور رسم ورواج کے متعلق عام معلومات بہم پہونچانے کے لئے اور دوسروں نے اس کو قواعدی تربیت کے ذرائع کی حیثیت سے استعمال کیا ہے۔ اسی طرح بین کی یہ تجویز ہے کہ اس کو انشاپردازی کی اعلیٰ تدریس کے لئے استعمال کیا جائے۔ دوسروں کی طرح یہ بھی نہایت ہی صحیح نشانہ لگاتا ہے ــــ غلط نشانہ پر۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ لسانیات، قواعد اور بیان وبلاغت اپنی اپنی جگہ بہت ہی اچھی چیزیں ہیں لیکن ان کی وسعت اور ان کے طریقے اُس وسعت اور طریقے سے بالکل مختلف ہیں جو ادب کے لئے موزوں اور مناسب ہیں۔

ان کا صحیح استعمال موضوع خواہ شکسپیر کا کوئی ڈرامہ ہو یا بیکن کا کوئی مضمون یا اسکاٹ کا کوئی ناول ادب کے مدرس کو سب سے پہلے اور سب سے آخر اس چیز کا خیال ہونا چاہیئے کہ اس کے طلبا نے بحیثیت مجموعی کسی تصنیف کے معنی اور مقصد کو اور اس کو حُسن کاری کے ایک کام کی حیثیت سے سمجھیں۔ ساری لفظی اور کتابی تنقید کو اس کے حقیقی معنی اور اہمیت سمجھنے کے ماتحت ہونا چاہیئے یہ کہنا کافی نہیں ہے کہ ادب کے سبق کو طالب علم کے لئے لذت اور حظ کا مبداء ہونا چاہیئے کیونکہ اگر قواعد اور لسانیات کا صحیح طریقہ پر مطالعہ کیا جائے تو ان سے بھی لذت حاصل ہوسکتی ہے لیکن فرق یہ ہے کہ اخرالذکر میں جو لطف حاصل ہوتا ہے اس کا تعلق عقلی فتحمندی سے

ہوتا ہے برخلاف اس کے اول الذکر سے جو لذت حاصل ہوتی ہے وہ جمالیاتی رائے سے متعلق ہوتی ہے۔ جو مدرس کہ شکسپیر کے رچرڈ دوم کی تعلیم کے دوران میں اپنی جماعت کو پورے ڈرامہ کے افسوسناک انجام کے لحاظ سے ہر منظر کی ڈرامائی قدر وقیمت سمجھنے، اُس لاثانی کمال کو دیکھنے جسکی مدد سے بادشاہ کی ذی وقار کمزوری کا موازنہ غاصب کی فریبانہ قوت سے کیا گیا ہے اور قریب المرگ لنکاسٹر کی پرجوش وطن پرستانہ تقریر کی اسپرٹ میں داخل ہونے کے قابل بناتا ہے اس نے واقعی ایک ایسا کام کیا ہے جس سے اُن اعلیٰ خیالات میں جو دنیا میں ضبط تحریر میں لائے گئے ہیں اور جن پر غور وتامل کیا گیا ہے، ایک دیرپا اور الفت آمیز دلچسپی پیدا ہو سکتی ہے۔"

السنہ جدید کے مقاصد پر غور کرنیکی خاص اہمیت۔

تدریس کے کسی شعبہ کے عام معنی اور مقصد کو ابتدا ہی میں واضح کرنے کی اہمیت السنہ جدیدہ کی صورت میں جتنی ظاہر ہے اتنی کسی اور شعبہ میں نہیں مثلاً اگر کوئی بالغ طالب علم محض اپنے مضمون کے ادب سے زیادہ واقف ہونے کے لئے جرمن یا اطالوی زبان کا علم حاصل کرنا چاہے تو اس کے لئے شاید یہ مناسب ہوگا کہ وہ قواعد کے ایک سرسری خاکہ سے ابتدا کرے، غالباً چند مشقوں کو حل کرلے اور یقیناً حتی الامکان جلد ترجمہ کی طرف رجوع کرکے اُس مخصوص ذخیرہ الفاظ پر حاوی ہو جائے جس کی اُسے ضرورت ہے۔ اس کا مقصد اور اس کا نقطہ اختلاف اس کے طریقے کا تعین کرتے ہیں۔ فرانسیسی زبان کے جس مدرس کو یہ معلوم ہو کہ اس کے طلبا لاطینی بہت جلد شروع کرنے والے ہیں اور ان میں اکثر ول کو السنہ قدیم کی تعلیم "دی جانیوالی ہے وہ بھی غالباً اُن کی آئندہ قسمت کے اس حصہ پر نظر رکھے گا اور

جائز طور پر قواعد پر زیادہ توجہ دیگا۔ لیکن اس صورت میں بھی اور اس سے زیادہ اُس حالت میں بھی یہی جبکہ کسی جدید زبان کو محض اسی کی خاطر پڑھایا جارہا ہو مدرسہ کی حد تک حقیقی مقاصد کی نوعیت عملی ہوتی ہے۔ یہہ کہ طالب علم اس زبان کو جبکہ وہ بولی جائے سمجھ سکے، یہ کہ وہ اس میں بات چیت کرسکے جو کم از کم صحیح اور سمجھنے کے قابل ہو، یہ کہ وہ اسکی کوئی اوسط شکل نثر یا نظم پڑھ سکے، اور یہ کہ وہ تحریر میں اپنے خیالات کا اظہار سادگی اور واضح طور پر کرسکے — کسی جدید زبان کی تعلیم کے سب سے پہلے نتائج انہی چیزوں کو ہونا چاہیئے اور اگر مدرسہ انہیں اپنا مقصد قرار دے تو یہ عموماً کافی ہیں۔ جو لوگ اس عملی نصب العین کا مذاق اُڑاتے، جو ایسی معمولی فرانسیسی کا ملتزماً مذاکرہ کرتے اور جو یہ خیال کرتے ہیں کہ جو طالب علم فرانسیسی یا جرمن سیکھتے ہیں ان کے لئے ان زبانوں کو اپنے درجہ کے لحاظ سے وہی کام انجام دینا چاہیئے جو لاطینی اور یونانی دوسروں کے لئے انجام دیتی ہیں انہیں اس چیز کو یاد رکھنا چاہیئے کہ ایک ایسی زبان کی تعلیم کے مقاصد عملی قرار دینا یقیناً مناسب ہے جو ہمارے گھر سے بہت ہی قریب بولی جاتی ہے اور ایک عملی علم کو محض لفاظی اور بکواس کے مماثل تصور کرنا ایک بدیہی مغالطہ یقین بالقلب ہے اور یہ کہ یونانی اور لاطینی سے جس قسم کی تربیت حاصل ہوتی ہے اس کو بالکلیہ قربان کردینے کی کوئی ضرورت نہیں ہے اور کسی حالت میں بھی یہی ایک ایسی قسم نہیں ہے جس کی تمنا کی جائے۔

طریقہ راست ایک مردہ اور زندہ زبان کی تدریس کے مقصد میں جو فرق ہوتا ہے وہ ایک نہایت ہی اہم نقطہ ہے۔ اگر فرانسیسی اور جرمن پڑھانے سے ہمارا اصلی مطلب یہ ہوتا کہ چند کتابیں ملکی

زبان میں ترجمہ کرلی جائیں اور انہیں سمجھ لیا جائے تو ہمیں ابتدا ہی سے ملکی اور غیر ملکی محاورے کا مقابلہ اور موازنہ کرنا چاہیئے جیسا کہ ہم یونانی اور لاطینی کی تدریس میں کرتے ہیں۔ لیکن چونکہ ہمارا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کسی غیر ملکی زبان کو اُسی طرح سمجھے، اس میں گفتگو کرے، اس کو پڑھے اور لکھے جس طرح ایک غیر ملکی ان چیزوں کو کرتا ہے ــــ مختصر یہ کہ وہ اُس زبان میں سوچے ــ تب ہم انگریزی زبان کو جتنا کم مداخلت کرنے دیں اتنا ہی اچھا ہے۔ خیال کی طرف سے انگریزی طرز بیان کی طرف اور پھر اس سے غیر ملکی طرز بیان کی جانب جانے کے بجائے (ایک تہرا تلازم) ہم خیال سے راست غیر ملکی طرز بیان کی طرف جاتے ہیں (ایک دوہرا تلازم) طریقہ بالواسطہ کی جگہ، جس میں ترجمہ کو ایک نمایاں مقام دیا جاتا ہے، ایک ایسے طریقہ نے لیلی ہے جس کو اب اصطلاحی زبان میں "طریقۂ راست" کہتے ہیں جس میں ترجمہ کو یا تو بہت ہی کم استعمال کیا جاتا ہے یا بالکل ہی استعمال نہیں کیا جاتا۔ بعض اوقات "فطری طریقہ" کی اصطلاح بھی اُس کے مترادف کی حیثیت سے اس بنا پر استعمال کی جاتی ہے کہ یہی وہ طریقہ ہے جس کے ذریعہ ہم مادری زبان سیکھتے ہیں۔ لیکن جب ہم ایک شیر خوار بچہ کی لاشعورانہ غاں غوں، جس کے ذریعہ وہ زبان کا استعمال سیکھتا ہے اور ایک دوسری زبان حاصل کرنے کے لئے کسی دس یا بارہ سالہ لڑکے کی شعورانہ کوششوں کے درمیانی فرق پر غور کرتے ہیں تو اس تمثیل کی کمزوری اور بے قاعدگی کافی واضح ہوجاتی ہے۔ اول الذکر بات کرنے کے ایک جبلی رجحان کے سوا کسی اور چیز کے بغیر ابتدا کرتا ہے،

ثانی الذکر ایک زبان پر عملی عبور اور غالباً اس کی ساخت کے متعلق تصورات کی ایک وسیع عقبی زمین کے ساتھ ابتدا کرتا ہے۔ کوئی دوسری زبان "فطرتی طور پر" صرف اسی وقت حاصل کی جا سکتی ہے جبکہ بچہ کسی دو زبانی ضلع میں یا ایسے گھر میں رہتا ہو جہاں دو زبانیں ہمیشہ برابر بولی جاتی ہوں۔

اس کی اہم خصوصیات جیسا کہ ہم توقع کرتے ہیں "طریقۂ راست" میں کسی غیر ملکی زبان کی آوازوں کی ابتدائی مشقوں کو بڑی اہمیت دی جاتی ہے۔ اس لئے ایک ایسے مدرس نے جس نے اچھی تیاری کی ہو، علم الصوت کے اُصول کا مطالع کیا ہو گا۔ لیکن یہ سوالات کہ آیا ایک صوتی ہجی سکھائی جائے اور غیر ملکی الفاظ کے صوتی نقول کو پہلے استعمال کیا جائے ایسے سوالات ہیں جن کے متعلق مساوی سر بر آوردہ اور کامیاب مدرسین کی آرا مختلف ہیں۔ دوسری ضروری چیز یہ ہے کہ جدید زبان کی تعلیم کے ساعت تعلیمی میں مادری زبان کو کمرۂ جماعت سے حتی الامکان جلد نکال باہر کرنا چاہیئے اور یہ کہ ابتدائی سالوں میں اسباق زیادہ تر معمولی واقعات یا تصاویر یا پڑھنے کی کتاب پر مشتمل ہونا چاہیئے اور ایسے موضوعات کو ترجیح دی جانی چاہیئے جو اس ملک کی اجتماعی زندگی تاریخ اور جغرافیہ سے متعلق ہوں جس کی زبان سیکھی جا رہی ہے۔ تحریری انشا پردازی کے موضوع بھی ایسے ہی مبحث ہوں گے۔ اس اثنا میں طالب علم گویا کہ خود اپنی قواعد اُگائے گا اور اتنی کافی مثالوں سے دو چار ہونے کے بعد کہ وہ تعمیم کر سکے ایک یادداشت کی بیاض میں مختلف اشکال اور قواعد لکھ لے گا اور باقاعدہ قواعد کے استعمال کو ملتوی رکھا جائیگا۔

ترجمہ یہ سوال کہ آیا بعد کے مدارج میں مادری زبان سے ایک دوسری زبان میں اور دوسری زبان سے مادری زبان میں ترجمہ کرنے کی مشق کو تدریس کا ایک جز ہونا چاہیئے یا نہیں متنازعہ ہے۔ بعض لوگ ان مشقوں کو بالکل ہی ترک کر دینا چاہتے ہیں اور بعض مادری زبان سے کسی غیر ملکی زبان میں ترجمہ کرنے کی مشق کو ایک محدود حد تک باقی رکھنا پسند کرتے ہیں جو لوگ ترجمہ کو مطعون ٹھیراتے ہیں انکی یہ حجت ہے کہ چونکہ ہمارا اصلی مقصد یہ ہے کہ طالب علم کسی غیر ملکی زبان میں آزادی اور وضاحت کے ساتھ اپنے خیالات کا اظہار کر سکے اس لئے ہر اُس قسم کی مشق سے جو ذہنی ترجمہ کی عادت کا باعث ہو سکتی ہے، احتراز کرنا چاہیئے اور یہ کہ اگر اس خطرہ کو ٹال بھی دیا گیا تو یہ ایک فضول اور بے کار مشق ہے کیونکہ جس شخص نے دو زبانوں میں اپنے خیالات کا اظہار کرنا سیکھ لیا ہو اُس کو ایک زبان میں اُس چیز کا ترجمہ کرنے میں کوئی دقت نہ ہو گی جس کو اُس نے دوسری زبان میں پڑھا یا دوسروں کو کہتے ہوئے سُنا ہے جو لوگ ترجمہ کے حامی ہیں اُن کا یہ کہنا ہے کہ جس خطرہ کا ابھی ذکر کیا گیا ہے وہ غیر حقیقی ہے بشرطیکہ اس مشق کا بہت زیادہ جلد آغاز نہ کیا جائے کیونکہ اس سے قبل جو کام کیا گیا ہے اُس نے ڈھانچہ کی ایک مستحکم بنیاد قائم کر دی ہو گی اور برخلاف اس کے طالب علم کو اس کے محصلہ لسانی مواد پر حاوی کرنے زبان کی ساخت کے متعلق اس کی بصیرت کو واضح تر بنانے اور الفاظ کے معنی کے علم کو زیادہ پختہ اور صحیح بنانے کے لئے ترجمہ بڑی اہمیت رکھتا ہے۔

جغرافیہ اس مضمون کے تصور میں تبدیلیاں۔

جغرافیائی تدریس کے صحیح مقاصد کے متعلق ایک مختصر سی تحقیق خاص طور پر ضروری ہے کیونکہ اس ملک کے مدارس فوقانیہ میں جغرافیہ کے ساتھ بڑی غفلت برتی گئی ہے اور جہاں کہیں بھی اس پر توجہ دی گئی ہے وہاں اس کے متعلق ناموزوں تصورات رائج ہیں۔ ایک عرصہ دراز تک جغرافیہ کو ایک بہت ہی معمولی قسم کے تذکرۃ البلد کے مساوی تصور کیا جاتا تھا۔ جغرافیہ پڑھنے کے معنی یہ تھے کہ ایسے کتابوں اور نقشوں سے واقفیت حاصل کیجائے جو راسوں، خلیجوں، جزیروں، ملکوں اور شہروں کے تفصیلات سے محض پُر ہوتے تھے۔ نقشہ نویسی کو رائج کرکے اور آبشاروں، کنگروں، جھکے ہوئے مناروں اور عجیب قومی لباسوں کی جیسی عجیب چیزوں کو مختصراً بیان کرکے اس مضمون کی یکسانیت کو رفع کرنے کی کوششیں کی گئیں لیکن ایسے مواد کا اضافہ، جس سے ملاح افسانے گھڑتے ہیں، اس مضمون کو اتنا وقیع بنانے کے لئے کافی نہ تھا کہ وہ غور و فکر کرنے والے مدرسین سے اپنا احترام کرا سکتا جب تک کہ جغرافیہ مختلف واقعات کا ایک غیر مربوط مجموعہ تھا اس کو ایسے مضامین کے پہلو بہ پہلو نہیں رکھا جا سکتا تھا جن میں خیال کا تسلسل وارتباط اور یکسانیت و وحدت موجود تھے اس لئے جن مدرسین نے جغرافیائی تدریس کو کم سے کم کر دیا انہیں مورد الزام نہیں بنایا جا سکتا لیکن جدید جغرافیہ اس امر کا دعویٰ کرتی ہے کہ اس نے اپنے واقعات کو مترکز کر دیا اور ایک سائنس کا درجہ حاصل کر لیا ہے اور اس لئے اس کو اس سوال سے متقابل ہونا پڑا ہے:۔ جغرافیہ کن طریقوں سے، کن اغراض

کے لئے، کن عام تصورات کے لحاظ سے "زمین کی سطح کو بیان کرنے کی کوشش کرتی ہے"؟

اس سوال کے دو جواب معلوم ہوتے ہیں۔ اولاً یہ کہ یہ صحیح ہے کہ طبیعیات کی طرح جغرافیہ میں بھی گرمی اور سردی، متحرک ہوا اور پانی کا ذکر کیا جاتا ہے، حیاتیات کی طرح اس میں نباتی اور حیوانی زندگی کا اور ارضیات کی طرح اس میں اُن بناوٹوں کا ذکر ہوتا ہے جو زمین کے اُوپر کے طبقہ میں رونما ہوتے ہیں۔ لیکن اگر سائنس کے یہ شعبے اس چیز کو دریافت کرتے ہیں کہ مختلف چیزیں کس طرح بنی ہیں اور ان کی تشریح کس طرح کی جا سکتی ہے تو جغرافیہ میں یہ دریافت کیا جاتا ہے کہ ان چیزوں کو زمین کی سطح پر کس طرح تقسیم کیا گیا ہے۔ اگر تقسیم کے مفہوم میں ان کے محل وقوع کے ساتھ ان کے درمیانی تعلقات کو بھی شامل کر دیا جائے تو اس کو وہ عام تصور سمجھا جا سکتا ہے جو جغرافیہ کے مضمون میں پایا جاتا اور اس میں وحدت و یکسانیت پیدا کرتا ہے۔ طبیعی جغرافیہ میں یہ دریافت کیا جاتا ہے کہ زمین کی قدرتی شکلیں یعنی اس کے خشک اور تر حصوں، پہاڑوں، دریاؤں، سمندری لہروں، گرمی اور بارش کو کس طرح تقسیم کیا گیا ہے۔ سیاسی جغرافیہ یہ بتلاتی ہے کہ بنی نوع انسان نسلوں اور قوموں میں کس طرح منقسم ہو گئی ہے اور تجارتی جغرافیہ "فاصلوں کے سائنس" میں اس چیز کی تشریح کی جاتی ہے کہ زمین کی معاشی پیداواروں کی تقسیم کس طرح ہوئی ہے۔

آخر الذکر امر جغرافیائی علم کے دوسرے بنیادی پہلو سے ایما کرتا ہے یعنے یہ کہ اس کا آخری نتیجہ یہ ہے کہ جغرافیہ سے انسان کا خاص تعلق ہے

یہ زمین کو انسان کا گھر تصور کرتی، انسان کے فلاح و بہبود کے لحاظ سے تقسیم کی حقیقتوں کا مطالعہ کرتی اور انسان اور اس کے طبیعی ماحول کے بین العملی کو واضح کرنے کی کوشش کرتی ہے۔ ایک ماہر حیاتیات کو حشرات الارض اور خس و خاشاک سے اتنی ہی دلچسپی ہو سکتی ہے جتنی کہ اس کو مویشی اور اناج سے ہے۔ لیکن ایک ماہر جغرافیہ کی یہ کیفیت نہیں ہوتی تاوقتیکہ حشرات الارض کی تعداد اتنی زیادہ نہ ہو یا وہ اتنے مضر ہوں کہ ان سے انسان کی فلاح و بہبود میں مداخلت ہوتی ہو۔ انسان سے اس خاص تعلق کا اظہار اس وقت کیا گیا ہے جب کہ ہم نے کسی گذشتہ باب میں جغرافیہ کو مضامین کے انسانی اور سائنٹیفک گروہوں کے بین بین رکھا ہے۔ اگر جغرافیہ کا تعلق ایک طرف طبیعات اور ارضیات سے ہے تو دوسری طرف تاریخ سے ہے۔ بعض اوقات "تاریخی جغرافیہ" کی اصطلاح کو ایک محدود معنی میں مختلف زمانوں کے سیاسی حدود کے مطالعہ کے لئے استعمال کیا جاتا ہے۔ لیکن وسیع تر اور بہتر معنی کے لحاظ سے تاریخی جغرافیہ کا مقصد اس چیز کا بتانا ہوتا ہے کہ گذشتہ زمانہ میں انسانی سوسائٹی اپنے گھر کی طبیعی ساخت کی کس طرح تابع تھی اور قوانین قدرت نے تاریخی واقعات کے سلسلہ کو معین کرنے میں کس طرح مدد دی۔

جغرافیائی تدریس کے مقاصد پس جغرافیائی تدریس کا نتیجہ یہ ہونا چاہیئے کہ وہ طالب علم کو سب سے پہلے زمین کی سطح کی نمایاں خصوصیات، بڑے بڑے خشک اور تر حصوں کی تقسیم اور بڑے بڑے خشک حصوں کی جن میں پہاڑوں کے

زنجیرے، ڈھال اور میدان شامل ہوں، عام ساخت کی ایک واضح ذہنی تصویر مہیا کرے ان چیزوں کی ذہنی تصویریں واضح ہونی چاہئیں تاکہ دریا کے نظام اور ساحل سمجھ میں آسکیں کیونکہ یہ خیال کیا جاتا ہے کہ آخرالذکر عام ساخت پر منحصر ہوتے ہیں اس کے بعد سمندروں اور سمندری لہروں، فضا اور آب و ہوا کی تقسیم اور نباتات، اور حیوانات کی تقسیم کا مطالعہ کیا جائے گا۔ اس کے بعد اس سطح کا، جس کی ذہنی تصویر بنائی گئی ہے، سیاسی جغرافیہ کے موضوع کی حیثیت سے مطالعہ کیا جانا چاہیئے کیونکہ اس کو مصنوعی طور پر تقسیم کر دیا گیا ہے یا انسان نے اس میں تبدیل و ترمیم کر دی ہے۔ سیاسی جغرافیہ کی حقیقتوں کے متعلق یہ تصور کرنا چاہیئے کہ یہ ایک بڑی حد تک ان طبیعی حالات کا نتیجہ ہیں جن کا سابق میں مطالعہ کیا گیا ہے۔

ایک نقشہ کے متعلق کسی طالب علم کا جو تصور ہوتا ہے اس سے جغرافیائی تدریس کے صحیح اور غلط نقطہ نظر کے درمیانی فرق کی اچھی توضیح ہوتی ہے ایک نقطہ نظر سے یہ کہا جا سکتا ہے کہ جغرافیہ پڑھانے کا اصلی مقصد طالب علم کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ نقشوں کو عجلت اور صحت کے ساتھ پڑھ سکے۔ اگر طالب علم کے خیال میں نقشہ محض ایک ایسی مسطح سطح ہو جس کو مختلف رنگوں سے رنگا گیا ہو اور جس پر مختلف لکیریں اور نقاط جڑ دیئے گئے ہوں۔ جن میں وہ بعض کو کم و بیش عجیب و غریب ناموں سے موسوم کرتا ہے، اگر وہ نقشہ میں سوچتا ہو اور اس کے خیالات نقشہ سے آگے نہیں جاتے تو اس کو حقیقی طور پر یہ نہیں معلوم ہے کہ نقشہ کا کیا مطلب ہے ایک اچھے طبیعی نقشہ کے مختلف رنگ اس کو اس قابل بنانا چاہیئے کہ

وہ کسی ملک کی سطح کی صورت، اُس کے ڈھال، اُس کے دریاؤں کو جُدا کرنے والے اور دریاؤں سے سیراب ہونے والے حصّوں کی ایک ذہنی تصویر فوراً قائم کرسکے۔ بے قاعدہ لکیروں سے ریتیلا یا پہاڑوں سے گھرا ہوا ساحل، وسیع بندرگاہ یا وسیع دریا اپنے شہروں، ریلوں اور تجارتی اہمیت کی اپنی علامتوں کے ساتھ فوراً اُس کے تخیل میں آجانے چاہئیں۔ محض نقشہ کو نہ کہ اُس ملک کو جس کی یہ نمائندگی کررہا ہے، دیکھنے کی عادت جغرافیہ کے ایک سمجھدار مطالعہ کے لئے نہایت ہی مہلک ہے۔

تاریخ۔ حال حال میں ادبی نقطۂ نظر کی سائنٹیفک زاویہ نگاہ میں تبدیلی۔

انیسویں صدی عیسوی کے وسط سے تاریخ کے مطالعہ میں ایک عجیب وغریب تبدیلی واقع ہوئی ہے۔ اُس زمانہ تک تاریخ عملاً عام ادب کا ایک شعبہ تھی۔ مواد کی صحت کی نسبت کرتے طرزِ بیان کی زیادہ اہمیت تھی اور مصنف اپنے سیاسی اور شخصی تعصبات کو روکنے کی کوشش نہیں کرتا تھا۔ مورخین کے قدیم مکتب کے انگریزی نمایندوں کی حیثیت سے ہیوم، گبن، میکالے اور کارلائیل کے نام فوراً یاد آجاتے ہیں۔ لیکن ایک سائنٹیفک مورخ کو مثلاً فریمین اور گارڈنر اس کے کام کا ایک بہت مختلف تصور ہوتا ہے۔ بلاشبہ اقسام اقسام کے اسناد وخام مواد ہوتے ہیں جن کی مدد سے وہ اپنا کام انجام دیتا ہے صحیح واقعات کو معلوم کرنے کے لئے وہ ان اسناد کی خوب اچھی اندرونی اور بیرونی تنقید کرتا اور اس کے بعد

ایک باقاعدہ بیان کے لئے وہ ان واقعات کے گروہ بنانے اور ان میں ایک صحیح تعلق پیدا کرنے کی طرف قدم بڑھاتا ہے۔ وہ تعصب سے بالاتر ہوتا اور اپنے مطلب کو واضح الفاظ میں بیان کرنے کے سوا کسی اور ادبی فرض کو تسلیم نہیں کرتا۔ وہ اخلاقی رائے زنی کو اپنے فرائض میں شمار نہیں کرتا اگرچہ وہ اخلاقیات کے طالب علم کے لئے مواد فراہم کرتا ہے۔ موجودہ واقعات کی ابتدا کو بالواسطہ طور پر بتا دینے کے سوا وہ مختلف امور کے عملی سرانجام کی رہنمائی بہم پہونچانے کا دعویٰ نہیں کرتا اور ایک مورخ کی حیثیت سے وہ صداقت کو حُب الوطنی پر ترجیح دیتا ہے اس کا کام صرف اسناد سے استفادہ کرنا اور شہادت کی چھان بین کرتی ہے تاکہ وہ کسی قوم کی ترقی کے بعض پہلوؤں کا ایک واضح اور صحیح بیان پیش کر سکے۔ اگر وہ اپنے مضمون کے لئے اس کے علاوہ کسی اور قدر و قیمت کا دعویٰ کرتا ہے تو غالباً اس کی وجہ یہ ہوگی کہ تاریخ کا ایک دیانت دارانہ مطالعہ انسان کو کم سریع الاعتقاد اور زیادہ روادار بناتا ہے[1]

کیا اس سے مدرسہ متاثر ہوتا ہے؟

مدارس میں جو تاریخی تدریس دی جاتی ہے وہ طریقہ کی اس تبدیلی سے کیونکہ متاثر ہوتی ہے؟ اولاً یہ کہ طالب علم اور عموماً مدرس کو اسناد سے بہت کم تعلق ہوگا یا کوئی تعلق ہی نہ ہوگا۔ اگرچہ اس امر کے متعلق آرا میں اختلاف ہے لیکن یہ ایک مشتبہ چیز ہے کہ آیا ثانوی مدارس کی

---

[1] ملاحظہ ہو مطالعہ تاریخ کی تمہید (انگریزی ترجمہ) ۱۸۹۸ء

اعلیٰ جماعتوں میں بھی اصلی اسناد کی جانچ پڑتال کو کوئی واجبی جگہ حاصل ہے عام طور پر واقعات کو دوسروں سے سُن کر یا کتابوں کو پڑھ کر قبول کیا جائے گا لیکن اس شرط کے ساتھ کہ اعلیٰ جماعتوں کے طلبا کو یہ بتلایا جانا چاہیئے کہ ایک بڑا مورخ ان واقعات کے معتبر اور موثق ہونے کے متعلق اپنا اطمینان کس طرح کرتا ہے۔ اس کے علاوہ اگرچہ ایک مورخ مورخ کی حیثیت سے اخلاقی اور حب الوطنی میلانات سے کنارہ کرتا ہے تاہم ایک مدرس اگر وہ چاہے بھی تو مشکل ہی سے صحت مند اخلاقی رائے زنی اور ایک روشن حب الوطنی کی کشت کاری کے مواقع سے اجتناب کر سکتا ہے اور اگر وہ احتراز کر بھی سکتا ہو تو غالباً وہ ایسا نہ کرے گا۔ جو لوگ اُس کو ایک سائنٹیفک مورخ کا سرد مہرانہ طرز اختیار کرنے کی صلاح دیتے ہیں وہ اس انسانی لڑکے سے بہت کم واقف ہوتے ہیں جس سے مدرس کو سابقہ پڑتا ہے۔

موزوں تاریخی مواد کا انتخاب موزوں تاریخی مواد کا انتخاب کرتے وقت ہمیں بچّہ کی فطرت سے بھی جزاً رہنمائی حاصل کرنی چاہیئے۔ اگر مدرسی تاریخ واقعات اور سنین کا ایک اتفاقی مجموعہ نہ ہو تو مناسب ہے اور اگر "بیانڈ باجہ اور ترم" کی یعنی جنگوں کی تاریخ کو اس کے مناسب مقام پر رکھا جائے اور بادشاہوں اور امرا کے ذاتی افعال کو کسی قوم کی اجتماعی، عقلی اور حرفتی ترقی کے بیان کے واجبی طور پر ماتحت کر دیا جائے تو یہ بھی مناسب ہے۔ لیکن ہمیں اس حقیقت کو پیش نظر رکھنا چاہیئے کہ ایک بچّہ ـــ بلکہ ایک اوسط بالغ آدمی بھی ـــ اداروں کی بہ نسبت اشخاص میں زیادہ دلچسپی لیتا ہے۔ تاریخ کی ایک

وسیع تر تدریس کے لئے جو دلیل پیش کی جاتی ہے اس کے یہ معنی نہ لئے جانا چاہیئے کہ ہم بچّہ کو جلد جلد آگے بڑھا کر اس کو "بیانیہ عمرانیات" کی بحثوں میں قبل از وقت الجھا دیں بلکہ اس کا یہ مطلب ہے کہ ہماری تاریخ میں نہ صرف آرکسار ائٹس اور کیا کسٹن ہی شریک ہوں بلکہ اس کے حدود میں کرامول اور نپولین بھی آجائیں۔ اس کا یہ بھی مطلب ہے کہ کسی شخص کی سوانح عمری کو محض ایک قصہ بنانے کے بجائے، خواہ وہ کتنا ہی دلچسپ کیوں نہ ہو، ہمیں چاہیئے کہ ہم اس کے ہیرو کو اس کے اجتماعی حالات کے درمیان رکھیں اور بچوں کو یہ محسوس کرنا چاہیئے کہ کس طرح اس کے افعال نے اجتماعی ترقی کی مدد یا مزاحمت کی۔

ابتدائی مدرسہ کے لئے ابتدائی مدرسہ میں جس چیز کی زیادہ سے زیادہ توقع کی جاسکتی ہے وہ یہ ہے کہ ہماری قومی تاریخ کے اہم پہلوؤں کو واضح طور پر بیان کیا جائے اور بہت سی صورتوں میں اس چیز کی تکمیل درسی کتاب کے مواد کی تشریح کے ذریعہ کی جاسکتی ہے۔ یونان اور روما کے ابدال کے متعلق بھی کچھ معلومات دی جانی چاہئیں اور بائیبل کے اسباق کے ذریعہ اُس قدیم تمدن و تہذیب کا تصور پیدا ہونا چاہیئے جس کا موجودہ تمدن اس قدر رہین منت ہے۔

اور ثانوی مدرسہ کے لئے ثانوی مدارس میں یونان اور روما کی تاریخ کا مطالعہ کیا جائے گا اور انگریزی تاریخ کی تعلیم کو اس طرح وسیع کیا جائے گا کہ اس میں جدید یوروپی تاریخ کے اہم اور قسمتوں کی کایا پلیٹ کرنے والے واقعات آجائیں گے عموماً وقت کی

قلت اس عام خاکہ میں کسی دور کے مخصوص مطالعہ کے اضافہ کی مانع ہوتی ہے اور غالباً یہی مناسب ہے کہ تاریخ کی تدریس کو اس عام خاکہ ہی کی حد تک سختی سے محدود کر دیا جائے۔ اور ایک ممکنہ کلیاتی نصاب کے لئے تخصیص کو ملتوی رکھا جائے۔

مطالعہ قدرت اور سائنس نصاب میں انکی شرکت کا جواز

اس دور میں عام تعلیم کے کسی اسکیم میں قدرتی سائنس کے شمول کی مختلف وجوہ کی بناپر تائید کیگئی ہے بعض لوگ اس کی تدریس کو قوائے مشاہدہ کی تربیت کا ایک لاجواب ذریعہ تصور کرتے ہیں لیکن، جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں، اس کا صرف یہی مطلب ہوگا کہ جو قوتیں کہ کسی طرح بھی خوابیدہ نہیں رہ سکتیں ان کی اس مخصوص سمت کی جانب رہنمائی کی جائے۔ دوسرے لوگ سائنس کی اس بناپر تائید کرتے ہیں کہ اس کا عملی ضروریات سے ایک گہرا تعلق ہے۔ عضویات کی تائید اس وجہ سے کہ اس کا تعلق راست بقائے ذات سے ہے اور ریاضیاتی اور طبیعی علوم کی تائید اس لئے کہ انہیں فنون اور صنعتوں پر منطبق کیا جا سکتا ہے۔ لیکن یہ دلیل مدرسہ کی نسبت کرتے کسی فنی ادارے کے لئے زیادہ موزوں ہو سکتی ہے۔ مدرسہ میں تدریس کے اس شعبہ کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ ہم اپنے اردگرد کی چیزوں میں عاقلانہ دلچسپی لیں تاکہ جب کبھی ہم ان اشیاء پر نظر ڈالیں تو ہم حقیقتاً ان میں کچھ دیکھ سکیں اور اس طرح ان چیزوں کے متعلق ایک خاص ذہنی کیفیت پیدا کر دیں تاکہ بچہ جس تجسس سے دنیا پر نظر ڈالتا ہے وہ ابتدا ہی میں سرد نہ پڑ جائے جو طالب علم اپنے ہی دیہات کے حیوانات اور نباتات سے

لاعلم رہ کر بڑا ہوتا ہے وہ عموماً اس فروگذاشت پر اُسی قدر متاسف ہوتا ہے جس قدر کہ اس نے دوسرے شعبوں میں شائستگی حاصل کی ہے۔

حقیقی سائنس ابتدائی مدرسہ کیلئے ایک موزوں مضمون نہیں ہے۔

حقیقت حال یہ ہے کہ ثانوی مدارس کی اعلیٰ جماعتوں کے سوا زبان کے سائنٹیفک پہلوؤں کی طرح قدرتی سائنس بھی ایک بہت ہی محدود معنی میں مدرسی مضمون ہے۔ تعمیم شدہ حقیقت کے نظام، جن پر لفظ سائنس کا حقیقی طور پر اطلاق ہوتا ہے۔ صرف اسی وقت کسی کی ملک ہوتے ہیں جبکہ انہیں محنت و مشقت کر کے حاصل کیا جائے۔ "مادہ غیر فانی ہے"، یا "سارے مادے، جب انہیں گرم کیا جاتا ہے، پھیلتے ہیں" ان عام بیانات کی توضیح کے لئے دو اختبارات بتا کر ہم بلاشبہ بچہ سے یہ بیانات کہلوا سکتے ہیں لیکن ایسے عمل کی وجہ سے قدرت کے ابتدائی مطالعہ کا مقصد جس خوبی سے فوت ہوتا ہے کسی اور عمل سے نہیں ہوتا۔ چودہ یا پندرہ سال کی عمر تک مناسب ہوگا کہ ہم عام اور باقاعدہ تدریس کی ساری کوششوں سے احتراز کریں اور اپنی تدریس کو مشاہدہ کی سطح پر رکھ کر واقعات کو احتیاط سے ذہن نشین کرتے جائیں اور ان میں آسان تقابل اور درجہ بندیاں کریں۔ اس کے علاوہ ہمارے لئے یہ مناسب ہوگا کہ ہم اپنی توجہ کو قدرت کے ایک ہی پہلو تک محدود نہ کر دیں بلکہ اُس مواد کو ایک سیدھے سادے اور عام فہم طریقہ سے پڑھائے جس پر طالب علم بعد میں غور و فکر کر کے مختلف سائنس کی چیزیں دریافت کرے بشرطیکہ اُس کا مذاق اس جانب

رہنمائی کرے۔

اسباق الاشیا

پستالوزی کے اُصول توضیحی تعلیم کو تدریس کے اس شعبہ پر منطبق کرنے کی کوشش نے انیسویں صدی عیسوی میں ایک ایسی شکل اختیار کی جس کو مسٹر اسپنسر نے بجا طور پر بیان کیا ہے کہ "وہ اسباق الاشیا کا ایک ایسا نظام تھا جس کا تصور اچھا لیکن جس کا انتظام ناقص طور پر کیا جاتا تھا"[1] عموماً اسباق الاشیا کے اسکیم "مفید معلومات" بہم پہونچانے کی غرض سے بچّہ کے تجربہ اور اُس کی دلچسپیوں کا کوئی لحاظ کئے بغیر مرتب کئے جاتے تھے اس لئے ایک شہری مدرسہ کے بچّے کو غالباً فصلوں کی آمد و رفت کے بہت سے حالات بتائے جاتے تھے۔ ایک خالص زراعتی ضلع کے مدرسہ میں کوئلہ کے کان اور ریشم اور شیشہ بنانے کے متعلق اسباق دئے جاتے تھے اس کے لازمی نتائج یہ تھے کہ اپنے اسباق کو موزوں طور پر واضح کرنے کی مدرس کی ہر کوشش کے باوجود تدریس مجموعی حیثیت سے محض الفاظ کی حد تک محدود ہوتی اور طالب علم کی کیفیت انفعالی ہوتی تھی۔ اس کے علاوہ اس معقول اُصول کو کہ پیچیدہ درجہ بندیوں اور تقابل سے احتراز کیا جائے اور اس لئے ہر سبق میں اصلی دلچسپی خود چیز پر نہ کہ دوسری چیزوں سے اس کے تعلقات پر مرکوز رہے مضحکہ آمیز طور پر بدل دیا گیا اور نہایت ہی غیر متجانس نوعیت کے موضوعات پر اسباق دئے جانے لگے۔ جن میں غور و فکر، جس کو مشاہدہ سے ممیز کیا جاتا ہے، کی کوئی ضرورت ہی

---

[1] تعلیم باب دوم۔

نہ ہوتی۔

مُطالعہ قدرت حال حال میں امریکہ کی بعض تعلیمی تحریکوں کی وجہ سے جس تدریس کو اصطلاحی زبان میں "مطالعہ قدرت" کہا جاتا ہے اس پر بہت کچھ توجہ کی گئی ہے اور یہ اسباق الاشیا کی جگہ لے رہی ہے۔ لیکن یہ سوال کہ آیا یہ تبدیلی بالکلیہ بہتر ہوگی یا نہیں مطالعہ قدرت کے اصطلاح کے معنی سمجھنے کے طریقہ پر منحصر ہے۔ بعض مقامات پر یہ تدریس اسباق الاشیا کو دوبارہ زندہ کرتی ہوئی معلوم ہوتی ہے۔ جس میں اسباق الاشیا کے سارے نقائص موجود ہیں۔ البتہ فرق اتنا ہے کہ قدرتی تاریخ پر خاص توجہ دی جاتی ہے۔ بعض لوگ خاص طور پر تیار کی ہوئی درسی کتابوں کو اپنی تدریس کی اساس بناتے ہیں جن کے مواد کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ مدرس اس کی توضیح اور تشریح کریگا ــــــ یہ ایک ایسا طریقہ ہے جس پر خواہ کتنی ہی اچھی طرح کیوں نہ عمل کیا جائے، جو قدرت کے ایک سچے محبت کرنے والے کے طریقوں اور اسپرٹ کے بالکل مخالف ہے۔ ایک دوسرا نقطہ نظر مطالعہ قدرت اور ابتدائی سائنس کو ایک ہی چیز سمجھتا ہے۔ اس لئے تاوقتیکہ اس کی تعبیر بہت احتیاط سے نہ کی جائے یہ سائنٹیفک درجہ بندی اور اصطلاحوں کے قبل از وقت استعمال پر مائل ہوتا ہے ایک اور زاویۂ نگاہ یہ ہے کہ نہ صرف مطالعہ قدرت اور ابتدائی سائنس دو جداگانہ چیزیں ہیں بلکہ اول الذکر کی تدریس اس کے مقاصد اور طریقوں کے لحاظ سے بالکل غیر رسمی اور بے قاعدہ ہونی چاہیئے حتیٰ کہ اس کو نصاب میں یا کم از کم اوقات نامہ میں کوئی معین جگہ نہ دی جانی چاہیئے، یہ کہ مدرسہ کے سنجیدہ کام کے علاوہ

اس کو ایک تفریحی مضمون ہونا چاہیئے اور جس طرح تدریس کے دوسرے شعبوں کی عموماً آزمائش کی جاتی ہے اس طرح اس کی آزمائش نہ کی جانی چاہیئے۔ مجموعی حیثیت سے غالباً محفوظ ترین طریقہ یہ ہے کہ کمرۂ جماعت کی باقاعدہ تدریس جو موزوں نمونوں اور آلات کی مدد سے دی جائے، اور ایسے غیر رسمی وسائل کو ملا دیا جائے۔ جیسے کہ جنتریاں، رسالے، تعلیمی سیر و تفریح اور نوجوان محبان قدرت کے کلب ہیں۔ جوں جوں طالب علم کی عمر بڑھتی جائے اس قسم کے نصاب کو زیادہ مربوط کیا جا سکتا ہے اور جب اس کی عمر چودہ سال کی ہو جائے تو اس وقت اس کو مناسب طور پر حقیقی ابتدائی سائنس کے بعض شعبوں کی زیادہ باقاعدہ اور صحیح تعلیم دی جا سکتی ہے[1]

ثانوی مدارس میں سائنس کم از کم مدارس مذکور میں جن شعبوں کا عام طور پر انتخاب کیا جاتا ہے وہ کیمیا اور طبعیات ہیں۔ اس انتخاب کی وجہ یہ ہے کہ ان کی نوعیت بنیادی ہے اگر طالب علم نے "سائنس میں تخصیص" کا تصفیہ کر لیا ہو تو اس دلیل کی قوت بالکل ظاہر ہے۔ لیکن تاوقتیکہ ایسا نہ ہو حیاتیاتی علوم اور بالخصوص نباتیات کی موافقت میں بہت کچھ کہا جا سکتا ہے۔ ثانی الذکر کے لئے بہت پیچیدہ یا قیمتی آلات کی ضرورت نہیں ہوتی۔ اس کی ذاتی دلچسپی ظاہر ہے اور طالب علم کی بعد کی زندگی میں اس سائنس کی وجہ سے جتنا لطف حاصل ہوتا ہے اتنا کسی اور سائنس سے حاصل ہونے کا امکان نہیں ہے۔

ریاضیات انہیں کیوں پڑھایا جاتا ہے ہم اس سے قبل اس نقطہ

---

[1] مطالعہ قدرت۔ کے مختلف معانی۔ کے متعلق اسپیشل رپوٹس جلد دہم میں مسٹر آر۔ ایچ واس کا مضمون ملاحظہ ہو۔

نظر کی تائید کر چکے ہیں کہ ریاضیاتی مضامین کو ان کی راست عملی اہمیت کی بنا پر نصاب کا ایک ناگزیر جز تصور کرنا چاہیے اس کے اس مخالف زاویۂ نگاہ کا کہ ان مضامین کی اصلی خوبی ان کے "عقل کی سلی" ہونے میں ہے، مدرسی ریاضیات کے قدیم حدود پر بہت اثر ہوا۔ کیمبرج کے اس مہندس کے قصہ سے، جو اپنے نو دریافت شدہ مسئلہ کی سب سے بڑی خوبی یہ سمجھتا تھا کہ وہ کسی کے لئے ذرہ برابر بھی مفید نہیں ہو سکتا تھا اس امر کی کافی توضیح ہو جاتی ہے کہ زمانۂ سابق میں ریاضیاتی مضامین کے تربیتی اثرات پر مبالغہ آمیز زور دیا جاتا تھا۔ مثالوں کے حل کرنے کے نظام کو پسند کیا جاتا تھا۔ درسی کتابیں نظری اور اس لئے مصنوعی قسم کی مثالوں سے معمور ہوتی تھیں جنھیں خاص طور پر ذہنی ورزش کے لئے مرتب کیا جاتا تھا اور مصنفین اس چیز کا بڑے فخر سے اظہار کرتے تھے کہ انھوں نے ایسی اتنی ہزار مثالیں جمع کی ہیں۔ ایک امریکی استعارہ کے بموجب طالب علم کو "ربڑ چبانے" میں مصروف رکھا گیا۔ جو جبڑوں کیلئے ایک اچھی ورزش تھی لیکن ایک غیر قوت بخش غذا تھی۔ ذہنی تربیت اور ورزش کی دلیل کو جس کا حقیقی طور پر تدریس کے طریقہ سے تعلق ہے، فضول اور بیکار مواد کو عمداً شریک نصاب کرنے کی ایک معقول وجہ بتایا جاتا تھا۔ اس کا سب سے پہلا نتیجہ یہ ہوا کہ ریاضیات نظری اور ناقابل عمل ہو گئی اور اس کی زیادہ تر وجہ یہ تھی کہ یہ ان مضامین سے دور ہوتی چلی گئی جن پر اس کو منطبق کیا جا سکتا تھا ثانیاً یہ کہ ایک مقررہ وقت میں جو ریاضیاتی علم حاصل کیا جاتا تھا اس کی مقدار یاس انگیز طور پر کم ہوتی تھی کیونکہ اس چیز کو نظر انداز کر دیا گیا کہ جب کسی اصول کو خوب اچھی طرح

واضح کر دیا گیا ہو اور اس کو موزوں مثالوں کے ذریعہ تقویت پہونچائی جا چکی ہو تو عجیب عجیب معموں کے حل کرنے میں تضیع اوقات کے بجائے کسی جدید اُصول کی طرف بڑھنے سے ریاضیاتی تربیت کی حقیقی غرض کی تکمیل زیادہ بہتر طور پر ہو سکتی ہے۔ اب ریاضیاتی مضامین کو زیادہ عملی اور زیادہ مفید بنانے کا ایک صحت مند رجحان پیدا ہو رہا ہے۔ جس میں خالص اور عملی سائنس اور روزمرہ زندگی کے اُمور پر اُن کے انطباقات کو پیش نظر رکھا جاتا ہے۔ اس امر کو بھی روز بروز زیادہ تسلیم کیا جا رہا ہے کہ علامتوں کے اُلٹ پھیر کرنے میں چالاکی اور مقابلۃً بیکار سوالوں کے حل کرنے میں فراست کی بہ نسبت اُصول کا ایک وسیع تر علم زیادہ اہم ہوتا ہے۔ عام طور پر طالب علم کو معمولی جبر و مقابلہ کی پگڈنڈیوں میں برسوں گھمایا گیا ہے حالانکہ وہ احصا کے اصول پر بآسانی حاوی ہو سکتا تھا۔

ریاضیاتی مضامین کے اس عام بیان کی طرف سے اب ہم اسکے بنیادی شعبوں یعنی حساب، جبر و مقابلہ اور علم ہندسہ کی طرف رجوع کرکے ان کے حدود کو مختصراً بیان کرتے ہیں۔

حساب اگر ہم حساب کی کسی معمولی کتاب کے مواد کی جانچ کریں تو ہمیں معلوم ہوگا کہ "قواعد" کی دو مختلف قسمیں ہیں۔ ایک قسم وہ ہے جس میں ہندسہ کے عام اُصول کا اظہار کیا گیا ہے۔ اور دوسری وہ جس میں کوئی جدید اُصول نہیں بتائے جاتے لیکن جس میں حساب کے بنیادی اعمال کو بعض تصورات پر جن کی نوعیت بالکلیہ نہیں تو زیادہ تر تجارتی ہوتی ہے، منطبق کیا جاتا ہے اس امتیاز کی

حسب ذیل طریقہ سے توضیح کیجا سکتی ہے۔

خالص حساب	عملی حساب
ترقیم و شمار	پیمائش اور وزن کی اکائیاں
چار "آسان" قاعدے	"مرکب" قاعدے
کسرات	اکائی کا قاعدہ، سود
اعشاریہ	راس المال اور حصص وغیرہ
تناسب	

اب یہ دیکھا جائے گا کہ سیدھی جانب کے کالم میں حساب کے حقیقی اور لازمی عناصر کا خلاصہ دیا گیا ہے۔ اس میں جو قاعدے بتائے گئے ہیں وہ اس سائنس کے منطقی[1] ڈھانچے ہیں اور اس لئے انہی پر اور ان سے جو اصول وابستہ ہیں اُن پر زور دیا جانا چاہیے۔ تیز اور صحیح حساب کرنے کی عادت کی ضرور کشت کاری کی جانی چاہیے لیکن جو طالب علم ان بنیادی اعمال کی محض نظری تشریح کے مبہم تصورات رکھتا ہو وہ حساب کے حقیقی معنی سے ناواقف ہوتا ہے۔ خواہ حساب کرنے میں اُس نے کیسی ہی چالاکی کیوں نہ پیدا کر لی ہو۔ کسی غیر متوقعہ مشکل کے پیش آجانے پر ہر جگہ لکیر کے فقیر کا جو حشر ہوتا ہے وہی حشر اس کا بھی لازمی طور پر ہوگا۔ جس لڑکے نے اصول پر حاوی ہوئے بغیر "حساب کرنا" سیکھ لیا ہے وہ بے بسی کے عالم میں اپنے اُستاد سے پوچھا کرتا ہے

---

[1] منطقی اس وجہ سے کہ بار بار جمع کرنا منطقی طور پر ضرب کی جانب، تفریق کی جانب تقسیم کی طرف، تقسیم کسرات کی جانب اور کسرات تناسب کی طرف رہنمائی کرتے ہیں۔

"جناب براہِ کرم بتلائیے کہ یہ کس قاعدہ میں ہے ؟"

تجارتی حساب پر ناواجبی زور کا دیا جانا۔ مذکور الصدر تختہ کی بائیں جانب کے کالم سے اُن اُمور کا اظہار ہوتا ہے جن پر حساب کے بنیادی اعمال کو عموماً منطبق کیا جاتا ہے غالبًا یہ کہنا تقریبًا صحیح ہوگا کہ حساب کی ایک وسط درسی کتاب کا یا امتحانی پرچۂ سوالات کا نصف حصّہ یہ اقتصادی اور تجارتی حسابات لے لیتے ہیں۔ قدیم کتابوں میں مبادلہ اور حساب تجارت کو علٰحدہ "قاعدوں" اور مشقوں کے علٰحدہ سلسلوں کا موضوع بنایا جاتا تھا، زیادہ جدید کتابوں میں ان عجیب چیزوں کو ترک کر دیا گیا ہے لیکن اب بھی تجارتی امور پر زور دیا جاتا ہے۔ اس طریقہ کے نتائج یہ ہوتے ہیں کہ موضوع کے حقیقی اجزا نظر سے پوشیدہ ہو جاتے ہیں، حساب کے انطباقات کے حدود ناواجبی طور پر محدود ہو جاتے ہیں، تجارتی قاعدوں کی تدریس پر اس قدر توجہ دیجاتی ہے کہ یہ اُس فنی تدریس کے مساوی ہو جاتی ہے جو تجارتی اہلکاروں کے لئے موزوں ہوتی ہے، کم عمر لڑکوں کو ایک خالص نظری طریقہ پر ایسے اُمور کی مشق کرائی جاتی ہے جو ان کے تجربہ سے بالکل باہر ہوتے ہیں اور حساب کی تدریس لڑکوں کو ریاضیات کے اعلیٰ حصّوں کے لئے تیار نہیں کرتی کیونکہ اس کے اُصول کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ وہ ایک دلیر آدمی ہوگا جو یہ کہیگا کہ اب حسابی تدریس ڈے مارگن کے اس لعن طعن کی انصافاً مستحق نہیں ہے کہ اس (حساب) کو بہت ہی مناسب طور پر سیفر نگ کہا جاتا ہے۔ کیونکہ اس میں شروع سے

آخر تک عقل کو کوئی دخل ہی نہیں ہے[1]

جبر و مقابلہ (۱) ابتدائی مدرسہ میں۔ عام طور پر جبر و مقابلہ کے مطالعہ کو ثانوی مدرسہ کے لئے اٹھا رکھا جاتا ہے۔ ابتدائی مدرسہ کے نصاب کے آخری حصّہ میں اس کے شمول کے متعلق بہت ہی مختلف آرا اور عمل پائے جاتے ہیں۔ لیکن ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ ابتدائی مدرسوں کی اعلیٰ جماعتوں کے لڑکوں کا وقت زیادہ منفعت بخش طور پر صرف ہوگا۔ اگر انہیں تجارتی حساب کی غیر حقیقی سوالوں اور پیچیدہ عددی معموں کے بجائے، جن سے حساب کے اُصول کے متعلق کوئی مزید بصیرت حاصل نہیں ہوتی، ابتدائی جبر و مقابلہ کے سوالوں کے حل کرنے میں مشغول رکھا جائے۔ لیکن جس طرح کہ جبر و مقابلہ کو عام طور پر پڑھا جاتا ہے اس کی افادیت کے لحاظ سے ان دونوں راستوں میں سے کسی ایک کے انتخاب کرنے کی بہت کم گنجائش ہے کیونکہ طالب علم کو اس چیز میں، جو اس کو علامتوں کے پر اسرار گروہوں کی محض شعبدہ بازی معلوم ہوتی ہوگی، اتنے عرصہ تک مشغول رکھا جاتا ہے کہ وہ ان مشغلوں کے معنی اور مقصد سمجھنے سے قبل مدرسہ کو خیرباد کہتا ہے۔ سادہ مساوات اگر یہ اس مضمون کو پڑھنے کا طریقہ نہ بھی ہو تو

---

[1] اسی مصنف نے یہ بھی کہا ہے کہ "سولہویں صدی عیسوی کے اختتام سے قبل تجارتی حساب کی معمولی وضع، جو اس زمانہ سے ہم لوگوں میں رائج ہے، تشکیل پارہی تھی" اور یہ کہ "اس ملک میں ثبوتی حساب کو تجارتی مدرسہ کے حساب دانوں نے تباہ و برباد کیا یا اس کی ترقی کو روک دیا"۔ "حسابی کتب"، "تمہید" صفحہ ۲۱۔

حتی الامکان جلد شروع کر دینے چاہییں اور اصطلاحی اعمال کو آسان مسائل پر عملی انطباقات کا ماتحت ہونا چاہیے۔

(۲) ثانوی مدرسہ میں چونکہ ثانوی مدرسہ کا نقطۂ نظر وسیع تر ہوتا اور یہاں وقت بھی کافی ہوتا ہے اس لئے اس میں ابتدا ہی سے الجبرائی شکل کے احساس کی کشت کاری پر اور اس مضمون کے محض مشکلات کی تفہیم پر زیادہ توجہ دی جائے گی۔ اگرچہ ایسے قضایا کو، جیسا کہ ضرب میں علامتوں کا قاعدہ ہے، سختی سے بتانے کے بجائے توضیح کے ذریعہ واضح کرنا چاہیے لیکن طالب علم کو علامتوں کے محض اُلٹ پھیر کرنے میں چالاکی نہیں بلکہ علامتوں کی زبان میں سوچنا سکھانا چاہیے۔ بعض اوقات جبر و مقابلہ کو جس طرح پڑھایا جاتا ہے وہ اس سے کچھ زیادہ نہیں ہوتا کہ علامتوں کے مقررہ گروہوں سے میکانی طور پر ایسے جوابات حاصل کئے جائیں جیسے کہ کتاب کے آخری حصہ میں دیے ہوتے ہیں۔ جدید درسی کتب میں "ابواب کی بہت زیادہ درجہ بندی کرنے کی رجحان کی وجہ سے اس خرابی میں اور شدت پیدا ہو گئی ہے۔ ایک طرز کا طریقہ یا مثال دیجاتی ہے اور اس کے بعد بالکل اسی نوعیت کے سوالات کا ایک گروہ دیدیا جاتا ہے۔ اس کے بعد ایک دوسری طرز کی مثال اور دوسرے ایسے ہی سوالات کا گروہ آتے ہیں وقس علیٰ ہذا"[۱] اس طرح فراست اور غور و فکر کو استعمال کرنے کے سارے مواقع کو قربان کرکے وضاحت

---

[۱] کوکسن کی کتاب ثانوی تعلیم پر مضامین میں ایچ۔ ایل جوسلنڈ۔

حاصل کی جاتی ہے۔ اس کے علاوہ درسی کتب کی بنائی ہوئی مثالیں ویسی نہیں ہوتیں جیسی کہ عموماً بعد کی عملی زندگی میں پیش آتی ہیں اس لئے اگر معکوس اعمال مثلاً مساوات کی تصدیق اور پڑتال، اُن مثالوں میں سے اکثروں کی جگہ لے لیں تو غالباً بہتر ہوگا۔ کتابوں میں جو جوابات دیے جاتے ہیں اُن میں اکثروں کو منصۂ شہود پر آنا ہی نہ چاہیے۔ طالب علم کو اپنے کام کی صحت کی آزمائش معکوس عمل کے ذریعہ کرنا سیکھنا چاہیے

علم ہندسہ اس کو کیوں پڑھایا جاتا ہے۔

اس شخص کے لئے" جو اعلیٰ ریاضیات کی تعلیم پانے کا ارادہ رکھتا ہو، علم ہندسہ کی قدر و قیمت کافی ظاہر ہے۔ لیکن ہمیں یقیناً یہ معلوم کرنے کی ضرورت ہے کہ اس کو ہر کس و ناکس کو کیوں پڑھایا جاتا ہے۔ جو لوگ ذہنی ورزش کو انتخاب مضامین کی اساس تصور کرتے ہیں ان کے ہاں بلاشبہ اس کا جواب موجود ہے۔ لیکن ہم نے اس نظریہ کو قبول نہیں کیا ہے جس کے وجوہات کے اعادہ کی یہاں ضرورت نہیں ہے۔ ایک مدرسی مضمون کی حیثیت سے علم ہندسہ کی قدر و قیمت واقعتاً اس حقیقت میں مضمر ہے کہ اس کی حقیقتیں یہی نہیں کہ پڑھنے والے کی سمجھ میں آتی ہیں بلکہ ان کا تعلق بنیادی بھی ہے ہر شخص کے معمولی غور و فکر کا ایک بڑا حصہ مکانی اضافتوں کی اصطلاحوں میں ہوا کرتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ جن لوگوں کا تعلق بعض حرفتوں اور پیشوں سے ہوتا ہے ان کی ذہنی زندگی میں جسامتوں، فاصلوں اور تناسبوں کے تصورات ایک مخصوص اہم کام انجام دیتے ہیں۔ لیکن کوئی شخص ایسا نہیں ہے جس کو ان تصورات سے

روزمرہ کام نہ پڑتا ہو اور جس کے لئے ابتدائی علم ہندسہ کی تدریس بے کار ہوگی۔

عملی یا تجرباتی علم ہندسہ قوائی نفسیات اور قوتوں کی باضابطہ تربیت کے متضائف تعلیمی اُصول کی وجہ سے لوگ یہ یقین کرنے لگے کہ علم ہندسہ کی قدر و قیمت تقریباً تمام تر اس کے تربیتی پہلو میں مضمر ہے۔ اس لئے یا تو اقلیدس کے جیسے کسی سخت نظام کو اختیار کرنے کا یا اس مضمون کو بالکل ہی ترک کردینے کا رواج عام ہوگیا ہے۔ لیکن ہمیں علم ہندسہ کی حقیقتوں کے علم اور علم ہندسہ کے حقیقی استدلال کے علم میں امتیاز کرنا چاہیے اول الذکر کو ثانی الذکر کے بغیر تجرباتی اور عملی توضیحات کے ذریعہ حاصل کیا جاسکتا ہے۔ ریاضیاتی متخصص قوائی نفسیات اور "کشت کاریہ" والی تدریسیات سے تائید پاکر توضیحی اور ایجادی قسم کے علم ہندسہ کا مذاق اُڑانے کا عادی ہوگیا ہے گویا کہ جس شخص نے اقلیدس یا ایسے ہی کسی دوسرے نظام کا مطالعہ نہ کیا ہو اس کو حقیقتاً یہ جاننے کا کوئی حق نہیں ہے کہ کسی مثلث کے تینوں زاویے دو زوایائے قائمہ کے مساوی ہوتے ہیں یا مثلث قائم الزاویہ کے دو ضلعوں پر کے مربع کا مجموعہ وتر پر کے مربع کے مساوی ہوتا ہے۔ اگر عملی طریقوں کو انہی اغراض کے حاصل کرنے کے لئے، جو نظری طریقوں کے ذریعہ حاصل کئے جاتے ہیں، ایک قریب تر راستہ تصور کیا جاتا تو صرف اسی وقت ایسی تضحیک جائز ہوتی لیکن یہ چیز یہاں متنازع فیہ ہے ہی نہیں۔

اگر ابتدائی مدارس میں علم ہندسہ پڑھانا ہی ہے اور مقرون حقیقتوں کے متعلق کچھ جاننے سے قبل ثانوی مدارس کے کم عمر طلبا کو علم ہندسہ کے مجرد استدلال کے رموز سے قبل از وقت پریشان کرنا منظور نہ ہو تو تجرباتی تدریس کی تائید کی جانی چاہیے اور اس امر کو تسلیم کرنا چاہئے کہ علم ہندسہ کے "عملی" قضایا، جنھیں کاغذی خاکوں، تراشیدہ شکلوں دفتی نمونوں اور رولر اور پرکار کی مدد سے حاصل کیا جاتا ہے، بذاتہ خاص قدر وقیمت رکھتے ہیں اگرچہ ہندسہ کے نقطۂ نظر سے یہ قدر وقیمت عارضی ہی ہوتی ہے۔ جس چیز پر اصرار کرنے کی ضرورت ہے وہ یہ ہے کہ گو ایسی تدریس کو سختی کے ساتھ بیانیہ نہ ہونا چاہیے لیکن اس میں لاپروائی اور پھوہڑپن کو کوئی بار نہ ملنا چاہیے۔ پیمائشیں ٹھیک ٹھیک ہونی چاہیئے اور عام طور پر معمل کے طریقوں کو کمرۂ جماعت میں استعمال کرنا چاہیے ــ

نظری یا بیانیہ علم ہندسہ نظری علم ہندسہ کی تدریس کو ثانوی مدرسہ کے لئے محفوظ کیا جانا چاہیے

اور یہاں بھی اگر کسی ریاضیاتی میلان کا اظہار نہ کیا جائے تو اس کی تدریس کو زیادہ عرصہ تک جاری نہ رکھنا چاہیے۔ جس طالب علم کو اس مضمون سے دلچسپی نہ ہو اور جو اس چیز کی قدر وقیمت کا اندازہ لگانے سے قاصر ہو کہ کیوں اُن حقیقتوں کو جو مضحکہ آمیز طور پر واضح اور ظاہر ہیں ثابت کرنے کی زحمت گوارا کی جائے اس کو اقلیدس کی چھ کتابوں کی تکلیف دہ تدریس سے مستثنیٰ کر دینا ہی بہتر ہے جس طرح کہ عملی علم ہندسہ کی پیمائشیں صحیح اور بالکل ٹھیک ہونی چاہییں اسی طرح

نظری علم ہندسہ کے ثبوت بھی بالکل واضح ہوں اور انہیں پوری طرح سمجھ لیا گیا ہو۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ بعض نکات کے متعلق منطق کے آسان اُصول پر یا۔ اگر اس سے کم مرتبت فقرہ پسند ہو، ایک جملہ کے اجزا کے باہمی تعلق پر ایک مختصر مقدمہ کی ضرورت ہوگی مثلاً صرف اسی طریقہ سے منقلب قضیہ کے ایک جداگانہ ثبوت کی ضرورت کو واضح کیا جاسکتا ہے۔

اقلیدس اس ملک میں اُقلیدس کی مبادیات کو نظری علم ہندسہ کا نظام ایک طویل عرصہ سے تسلیم کیا جارہا ہے لیکن اس چیز کی قوی شہادت موجود ہے کہ اب ایک مقدس درسی کتاب کی حیثیت سے اس کی حکومت کا خاتمہ ہوچکا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ استصواب کے ایک مشترک اور عام معیار کی موجودگی سے کسی قدر سہولت ہوتی ہے لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس سہولت کو بہت زیادہ دام میں خریدا گیا ہے۔ مہندسین اور مدرسین دونوں اس امر پر متفق ہیں کہ بیانیہ علم ہندسہ کے ایک ابتدائی نصاب کی حیثیت سے اقلیدس کے نقائص کی تعداد نہ صرف کثیر ہی ہے بلکہ سنجیدہ بھی ہے۔ اپنے مفروضات کی تعداد کو کم سے کم کرنیکی کوشش میں اقلیدس منطقی گتھیوں کو اس طریقہ سے مروڑتا ہے کہ یہ ایک مبتدی کے لئے پریشان کن ہوجاتے ہیں۔ اس نے تحلیل کے عمل کو ہمیشہ ترک کردیا ہے اور اپنے ایک خاص راستہ اختیار کرنے کی مجبوری کی کبھی کوئی وجہ نہیں بتاتا۔ اس کو کسی اصطلاح کی معنی کی تعمیم کا کوئی تصور ہی نہیں ہے مثلاً اس کے نزدیک ایک

زاویہ ہمیشہ ایک نوکدار کونہ ہوتا ہے لیکن جب وہ اپنی چھوٹی کتاب کے تینتسویں[۳۳] قضیہ پر پہونچتا ہے تو وہ دو زوایائے قائمہ سے بڑے زاویوں کا ذکر کرتا ہے محض تیقن کی خاطر وہ ان طریقوں میں امتیاز نہیں کرتا جن کے ذریعہ ہم اصطلاحوں کے معنی سمجھتے ہیں۔ مثلاً وہ ایک خط راست کی تعریف مشکل اور پیچیدہ طریقہ سے کرتا ہے۔ ۳ سب سے آخری بات یہ ہے کہ دوسرے علوم کی طرح علم ہندسہ کے طریقوں اور اُس کی اصطلاحوں میں بھی ترقی ہوئی ہے اور کسی مبتدی کے سامنے اس مضمون کو پیش کرتے وقت اس ترقی کا لحاظ کیا جانا چاہیے[۱]

نقش کشی۔ ایک عام تعلیم کی جز کی حیثیت سے اس کا جواز۔

بالکل حال حال میں ہر شخص کی مدرسی تدریس کے نصاب کی صف میں نقش کشی کو اس کے ایک ضروری جز کی حیثیت سے جگہ دی گئی ہے۔ موسیقی کی طرح اس کو بھی پہلے ایک ایسا نام نہاد تہذیبی کمال یا آرائشی جوہر تصور کیا جاتا تھا۔

---

[۱]۔ اسمتھ کی یونانی اور رومانی سوانح کی لغت میں ڈے مارگن کا مضمون "اقلیدس" ملاحظہ ہو۔ اُقلیدس کو شریک نصاب رکھنے کے متعلق جو دلائل پیش کئے گئے ہیں اُن کے لئے سی ایل ڈاجسن کی فرحت بخش کتاب اقلیدس اور اس کے جدید رقیب ملاحظہ ہو۔ اور ٹاڈ ہنٹر کی کتاب مضامین کی کشمکش میں "ابتدائی علم ہندسہ" پر جو مضمون ہے وہ بھی ملاحظہ ہو۔

جس کا معمولی نصاب پر اضافہ کیا جاتا تھا اور جس کی حیثیت "افزود"
مضمون کی ہوتی تھی اور جس کے متعلق خیال کیا جاتا تھا کہ یہ نوجوان
خواتین کی ضروریات کے لئے خاص طور پر موزوں ہے۔ لیکن ان
قیود اور پابندیوں کے علاوہ اس کی تدریس میں بہت سی قابل
خواہش چیزوں کو نظر انداز کر دیا جاتا تھا۔ جو تصویریں اُتاری جاتی
تھیں وہ اکثر دفعہ دوسروں کی تصویروں کی غیر مخلصانہ نقلیں ہوتی
تھیں جو طالب علم اور مدرس کی متفقہ کوشش کا اور غالباً زیادہ تر ثانی
الذکر کی کوششوں کا نتیجہ ہوتی تھیں۔ اس ملک میں نقش کشی کو ایک عام تعلیم کا
جز بنانے کی سب سے پہلے کوشش جنوبی کنزنگٹن کے عہدہ داروں نے
کی لیکن ان کی سکیمیں زیادہ تر صنعتوں میں نمونے بنانے کے کام کو ترقی
دینے کے خیال سے مرتب کی گئی تھیں اس لئے ان میں مروجہ نمونوں
اور علم ہندسہ کے نمونوں کی نقش کشی پر بہت زیادہ زور دیا گیا تھا
اور قدیم طریقہ کے بہترین اجزا کو نظر انداز کر دیا گیا تھا۔ اس میں ایک
عام تعلیم کے اغراض اور فنی تدریس کے مقاصد خلط ملط ہو گئے ہیں
اور ۱۸۸۹ء کی کمیشن کی رپورٹ کے بعد جو تبدیلیاں کی گئیں ان سے
ابتدائی مدارس کے نصاب ناموں میں اور بھی زیادہ پریشان خیالی
پیدا ہو گئی۔ اس کے علاوہ محض نقل کرنے پر جو زور دیا جاتا تھا اسکی
وجہ سے اور اس زمانہ میں جدت طلب نمونے بنانے کا جو رواج تھا
اس کی عدم موجودگی کے باعث ان یکطرفہ مقاصد کی بھی تکمیل نہ ہو سکی
جن کے حصول کے لئے تدریس کے اس اسکیم کو مرتب کیا گیا تھا۔
پس نمونہ سازی کو ترقی دینے کے اصول کو ایک ناموزوں

رہنمائی کرنے والے اُصول کی حیثیت سے نظر انداز کر کے ہم پوچھ سکتے ہیں کہ ایک عام تعلیم میں نقش کشی کے حقیقی مقاصد کیا ہیں؟ بعض لوگوں نے اس سوال کے جواب میں اُن بے شمار حرفتوں اور پیشوں کا حوالہ دیا ہے جن میں نقش کشی مفید یا ناگزیر ہے لیکن یہ بھی فنی تدریس کا کام ہے جو مضمون ایک ایسے شخص کے لئے مفید ہے جو تعمیر امکنہ کا کام یا انجینیرنگ کا پیشہ اختیار کرنے والا ہو۔ اس کا ایک ایسے شخص کو پڑھانا ضروری نہیں ہے جو مزدور، دوکاندار، وکیل یا طبیب ہونے والا ہو۔ دوسرے لوگوں نے ہمارے سوال کے جواب میں نقش کشی کی بالواسطہ تربیت کی مختلف شکلوں کی تفصیل دی ہے۔ یہ دعویٰ کیا گیا ہے کہ نقش کشی سے واضح اور صحیح مشاہدہ کی ترقی ہوتی ہے اس سے لمس کے مخصوص اعضا میں استحکام اور نزاکت پیدا ہوتی ہے، ذہنی شبیہات کے محفوظ رکھنے میں اس سے مدد ملتی ہے، اس کی وجہ سے تعمیری اور ایجادی تخیل کو استعمال کرنا پڑتا ہے اور اس سے باقاعدگی اور صفائی کی عادتوں کی تربیت ہوتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ اس بیان میں بہت کچھ صداقت ہے کیونکہ دوسرے مضامین کی طرح نقش کشی کا اس کا اپنا ایک خاص نفسیاتی مقام اور قدر وقیمت ہے۔ لیکن دوسری صورتوں کی طرح اس صورت میں بھی یہ دلیل بذاتہ ناکافی ہے۔ اولاً یہ کہ یہ چیز کسی طرح بھی واضح نہیں ہے کہ ان نتائج کو دوسرے طریقوں سے حاصل نہیں کیا جا سکتا اور ثانیاً یہ کہ محض تربیتی اُمور سے نقش کشی کا نصاب مرتب کرنے میں کوئی مدد نہیں ملتی کیونکہ متذکرۂ صدر تربیت کو کسی بدوضع، مخرب اخلاق یا بے معنی چیز کی بھی نقل کر کے حاصل کیا جا سکتا ہے اس کی ایک

موزوں مثال کی حیثیت سے اس حقیقت کو بیان کیا جا سکتا ہے کہ تدریس کے اس نصاب کے بموجب جو ہمارے ابتدائی مدارس میں مدتوں جاری رہا بچہ کو دو سال تک صرف اقسام اقسام کی لکیریں کھینچنے کی مشق کروائی جاتی تھی۔

نقش کشی کو عام تعلیم کا ایک عنصر تصور کرنے کی اصلی وجہ اس کی اس افادت میں مضمر معلوم ہوتی ہے کہ وہ نقلی یا تصوری اظہار کا ایک ذریعہ ہے۔ پنسل کے استعمال کرنے کے ہنر کو تقریباً تمام مدرسی مشاغل کو آگے بڑھانے کا ذریعہ بنایا جا سکتا ہے خواہ وہ ادبی ہو جیسا کہ تاریخ کی صورت میں ہوگا یا سائنٹفک ہو جیسا کہ مطالعہ قدرت کی صورت میں ہوگا اور مدرسی زندگی کے اختتام کے بعد مہارت محصلہ اس حرفت یا پیشہ کے لئے مفید ثابت ہو سکتی ہے جس کو منتخب کیا گیا ہو اور موسیقی کے مذاق اور مہارت کی طرح یہ بھی زندگی کے اوقات فرصت کی نوعیت کو اعلیٰ تر بنانے میں یقیناً مفید ہوگی۔ کیونکہ "فن کے شوالے میں بہت سے لوگ جو بلند ترین مقام پر کھڑے نہیں ہو سکتے زمین کے قریب ایک محفوظ کونہ پا سکتے ہیں" فن کی شریف ترین مثالوں کی ہمدردانہ لطف اندوزی سے اور اُن جدید مسرتوں سے جن سے گھر اور زندگی کی معمولی چیزیں معمور ہو سکتی ہیں ناچیز کوششوں کو ان کا صلہ مل جائے گا۔ لیکن طالب علم کو محض شکل سازی کی قواعد کی مشق کرانے سے یہ نتائج حاصل نہیں ہو سکتے۔

پیکر سازی تدریس کے ایک عنصر کی حیثیت سے پیکر سازی پر بھی بالکل ایسے ہی خیالات کا انطباق ہو سکتا ہے۔ جس طرح کہ نقش کشی کی مشق بچہ کی اس قدرتی رجحان پہ مبنی ہے کہ وہ

اپنے خیالات کا اظہار کاغذ اور پنسل کے ذریعہ کرنا چاہتا ہے اسی طرح مٹی کی نمونہ سازی اُس جبلت کے مُطابق ہے جو اپنا اظہار مٹی کی پچوریوں اور برف کے آدمی کے ذریعہ کرتی ہے۔ از روئے انصاف یہ کہا جاسکتا ہے کہ نمونہ سازی بعض اُمور کے لحاظ سے نقش کشی سے بہتر ہے کیونکہ اول الذکر میں مختلف چیزوں کو اُن کی اصلی ہیئت میں اُتارا جاتا ہے لیکن ثانی الذکر میں ان کی ذوابعادی شکل بنائی جاتی ہے۔ بہرحال اس میں کوئی شک نہیں کہ جغرافیائی تدریس کے شعبہ کے لئے جغرافیائی شکلوں کے ڈھالنے کی مشق بے انتہا قدر وقیمت رکھتی ہے اور موزوں قدرتی اشیا کے نمونے بنوا کر خوبصورت چیزوں کی ابتدائی محبت کو ترقی دی جاسکتی ہے۔

دستی تدریس نقش کشی کی طرح دستی تدریس کی بھی مختلف وجوہ کی بنا پر سفارش اور تائید کی گئی ہے۔ اس کے زیادہ جوشیلے حامیوں کے بیان کے مطابق بہت ہی کم عقلی یا اخلاقی خوبیاں ایسی ہوں گی جن میں دستی تدریس سے بالراست تقویت نہ پہونچتی ہو۔ برخلاف اس کے دوسرے لوگ اس بھدی افادی دلیل کو پیش کرتے ہیں کہ لکڑی کے کام کے آلات کے استعمال کی ضرورت عام طور پر پڑتی ہے۔ بہرحال ہم نے نقش کشی کی تدریس کے متعلق جو کچھ کہا ہے اس کا کم از کم مساوی قوت کے ساتھ اس پر بھی اطلاق ہوتا ہے۔ تاوقتیکہ اس کا بچہ کے دوسرے مشاغل کے ساتھ تعلق پیدا نہ کیا جائے اور اس طرح اس کو اظہار ذات کا حقیقی

ؔ۔ ملاحظہ ہو سالومن کی کتاب تعلیمی سلائیڈ کا نظریہ۔

ذریعہ نہ بنایا جائے اور تا وقتیکہ اس کو ابتدائی حسن کارانہ تربیت کے مقاصد کو آگے بڑھانے کے لئے استعمال نہ کیا جائے تدریس کے ایک عام نصاب میں اس مضمون کی شرکت کے جواز کو ثابت کرنا بہت مشکل ہے اور ایسے اغراض کے لئے بھی چکنی مٹی کی جیسی چیز، جس کو آسانی سے اقسام اقسام کی شکلیں دی جاسکتی ہیں، مدرسی اغراض کیلئے لکڑی اور لوہے سے بہتر معلوم ہوتی ہے۔ اگر اس کے علاوہ یہ حجت بھی پیش کی جائے کہ مدرسہ کی ورک شاپ محنت کی عظمت کا احترام پیدا کرتی ہے تو اس بحث کو تسلیم کرلینا چاہیے لیکن اس شرط کے ساتھ کہ اولاً اس اعلیٰ مقصد کو اور طریقوں سے بھی حاصل کیا جاسکتا ہے جنھیں اختیاری ہونا چاہیے اور ثانیاً یہ کہ ایسی محنت کی پیداواروں کو مفید یا خوبصورت ہونا چاہیے اور انھیں آلات کے استعمال کی محض باضابطہ مشق کی خاطر منتخب نہیں کرنا چاہیئے۔ ایک نظام کسی لڑکے کو لکڑی کے علٰحدہ علٰحدہ جوڑ بنانے میں ایک طویل عرصہ تک مشغول رکھتا ہے جو یقیناً خوبصورتی سے عاری ہوتے ہیں اور اتنے ہی یقینی طور پر جلانے کے کام آنے کے سوا ان سے اور کوئی فائدہ حاصل نہیں ہوتا۔ سلائیڈ اس سے بہت بہتر تھا لیکن اس کے حامیوں نے اس نظام کے پودے کو اس کے پیدائشی مقام سے اُکھیڑ کر بجنسہٖ اس ملک میں لگانے کے جوش میں اس حقیقت کو بھلا دیا کہ ہمارے ملک میں اُن چیزوں کے بنانے کے لئے لوہا کس قدر زیادہ استعمال کیا جاتا ہے جو اسکانڈی نیویا میں لکڑی سے بنائی جاتی ہیں۔

فنون خانہ داری | لڑکیوں کی تدریس میں متذکرہ صدر دستی مشاغل کی

جگہ عام طور پر کلاً یا جزاً بعض فنون خانہ داری لے لیتے ہیں بالخصوص سوزن کاری اور طباخی لیکن یہ امر واضح ہے کہ یہ تشبیہ مکمل نہیں ہے کیونکہ اگر بعد کی زندگی میں مقابلتہً بہت کم لڑکوں کو اُن دستی فنون کے بالراست استعمال کرنے کی ضرورت ہوگی جو عام طور پر مدرسہ میں پڑھائے جاتے ہیں تو بہت کم لڑکیاں ایسی ہوں گی جنھیں سینے پرونے کی اور غالباً پکانے کی ضرورت نہ ہوگی اور اس سے بھی کم لڑکیاں ایسی ہوں گی جو ان فنون کو سیکھنے کی وجہ سے زندگی میں اپنے متعلقہ فرائض کو زیادہ بہتر طریقہ پر انجام نہ دیں گی۔ لیکن بالغ عورتوں کے لئے ان فنون کی تقریباً عام اہمیت نصاب میں ان کی شرکت کو جائز ثابت کرنے کے لئے کافی ہے تاوقتیکہ اس چیز کو بھی ثابت نہ کیا جا سکے کہ یہ طالب علم کی دلچسپیوں کے حدود میں داخل ہیں کیونکہ اگر ایسا نہ ہو تو ہم اس کو ایک قسم کی فنی تدریس پانے پر قبل از وقت مجبور کر دیں گے۔ لیکن اکثر صورتوں میں بچہ کے اپنے بزرگوں کی تقلید کرنے کے رجحان سے یہ شرط کافی پوری ہو جاتی ہے۔ کیونکہ عام طور پر کوئی لڑکی سوئی کے استعمال اور باورچی خانہ کے بعض کاموں میں اپنے اردگرد کے لوگوں کی تقلید کرنے کی خواہش کا اظہار بہت جلد کرنے لگتی ہے۔ اب جب کہ یہ دونوں شرطیں عام طور پر پوری ہو جاتی ہیں یعنی بالغوں کے لئے اس کا عملاً عام طور پر ضروری ہونا اور بچوں کا اس میں دلچسپی لینا، تو کسی لڑکی کو سینا پرونا اور پکوان سکھانے کی معقولیت بالکلیہ اُس طریقہ پر منحصر ہوگی جس کے ذریعہ یہ چیزیں سکھائی جائیں گی۔ اس لئے یہاں چند اُمور سے متنبہ کر دینا ضروری ہے اولاً یہ کہ ان فنون کے حدود کو وسیع نہ ہونا چاہیئے تاکہ یہ ان دوسرے

مضامین کو نکال باہر نہ کریں جو بالغ زندگی کے لئے زیادہ اہم نہیں ہوتے۔ اور اس کے ساتھ ساتھ بعد کی زندگی میں ان کی ضرورت بھی کچھ زیادہ نہیں ہوتی۔ اس انتباہ کی اور بھی زیادہ ضرورت اس وجہ سے ہے کہ تدریس کے ان شعبوں کی نگرانی عموماً متخصصین کے حوالہ کی جاتی ہے جو موچی کے اس مقولہ کو کہ چمڑے کی جیسی کوئی چیز نہیں ہوتی استعمال کرنے پر بہت زیادہ مائل ہوتے ہیں۔ ثانیاً یہ کہ ان کی تدریس عملی ہونی چاہیئے اور کتابوں سے احتراز کیا جائے بالخصوص اس قسم کی کتابوں سے جو "خانہ داری کی سائنس کی درسیات کے نام سے موسوم کی جاتی ہیں۔ سب سے آخری چیز یہ ہے کہ تدریس کی نوعیت ایسی ہونی چاہیئے جس کی وجہ سے طالب علم میں مشاہدہ کرنے اور غور و فکر کرنے کا مادہ پیدا ہو جائے تاکہ نسخوں اور محض تجربی نوعیت کی ساری چیزوں کو آنکھ بند کرکے قبول کر لینے سے حتی الامکان احتراز کیا جا سکے۔ اگر ان شرائط کی تکمیل کر دی جائے تو ہم ایک صاف ضمیر کے ساتھ فنون خانہ داری کو لڑکیوں کی ایک عام تعلیم کے ہر اسکیم میں شریک کر سکتے ہیں تاوقتیکہ کوئی شخص یہ نہ ثابت کر دے جو اس وقت تک ثابت نہیں کیا گیا ہے، کہ ان فنون کو ہوشیاری اور بصیرت سے حاصل کرنے کے باوجود یہ ان بعض مضامین سے کم فیاض ہوتے ہیں۔ جنھیں باتفاق آرا شریک نصاب کیا گیا ہے۔

موسیقی اب گانے کو ہر درجہ کے مدرسہ کے تدریسی نصاب کا ایک ضروری عنصر عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ تجربہ سے یہ چیز ثابت ہو گئی ہے کہ اُن بچوں کا تناسب جنھیں ہنرمندانہ

گانا بالکل نہیں سکھایا جا سکتا، ناقابل اعتنا ہے اور اس لئے اب ہمارا گانے کو ایک ایسا "افزود" مضمون تصور کرنا ناجائز ہے جس کو ان طالب علموں کے لئے مخصوص کر دیا گیا ہو جو اس میں غیر معمولی ہونہاری کا اظہار کرتے ہیں۔ جو مضامین کسی امتیاز کے بغیر ہر شخص کو اپنی فرصت کے اوقات شائستگی سے بسر کرنے کے قابل بناتے ہیں ان کے منجملہ ادب کی طرح موسیقی بھی ایک مضمون ہے۔ تدریس کے اور شعبوں کی طرح اس میں بھی ہونہار طالب علموں کو بعد میں زیادہ پیچیدہ اور مشکل تربیت دی جا سکتی ہے لیکن مدرسہ کا اصل کام یہ ہے کہ وہ موسیقی کے علم اور مذاق اور اس میں ہنرمندی کی ایک ایسی عام بنیاد ڈال دے جس پر طالب علم اپنی قوتوں اور اپنے مواقع کے مطابق بعد میں ایک عمارت قائم کر سکے۔ دو معنی کے اعتبار سے گانا ایک کافی بنیاد ہے کیونکہ ایک طرف اگر کوئی شخص کوئی موسیقی آلہ نہیں بجا سکتا تو وہ اچھے گانے کے مہذب کن اثرات سے ہرگز محروم نہیں ہو سکتا۔ اور دوسری طرف گانے کی مشقوں کو وسیع موسیقی تربیت کی بہترین تیاری تصور کیا جاتا ہے

حال میں اور بالخصوص سولفا نظام کو دشوار تر بنانے کے بعد سے ابتدائی تدریس میں "یادداشت کے ذریعہ" گانے کی جگہ زیادہ تر "کان کے ذریعہ" گانے نے لیلی ہے۔ اس اصلاح کی قدر و قیمت میں مشکل ہی سے مبالغہ کیا جا سکتا ہے۔ کیونکہ یہ علم میں قوت کا اضافہ کرتی ہے۔ لیکن اس کو استعمال کرتے وقت بعض غلطیوں سے اجتناب کرنا ضروری ہے۔ اولاً یہ کہ یہ امر پیش نظر رہے کہ مختلف نظموں کے گانے کو دیکھ کر گانے کی ترقی پر منحصر ہونے کی ضرورت نہیں۔ جس طرح کوئی بچہ ایسی نظموں کو یاد کرتا

اور ایسے قصّوں کو سنتا ہے جنھیں وہ بالکل نہیں پڑھ سکتا بالکل اسی طرح وہ "کان کے ذریعہ" ایسی موزون نظمیں حفظ کر سکتا اور اس کو حفظ بھی کرنا چاہیئے جو اُس کی موسیقی پڑھنے کی قابلیت سے بہت زیادہ بڑھی ہوئی ہوتی ہیں۔ ثانیاً یہ کہ دیکھ کر گانے کی فنی مشقوں کو صحت کے ساتھ بجانے کی تربیت دینے کی فکر میں مدرسین نے اکثر دفعہ اس چیز کو نظر انداز کر دیا ہے کہ یہ مشقیں بذاتہ مقصد نہیں ہیں حقیقت حال یہ ہے کہ مدرسی نظموں سے موسیقی کے پڑھنے کا وہی تعلق ہے جو انگریزی کے پڑھنے کا مدرسی ادب سے ہے۔ دونوں صورتوں میں ایک آلہ کو استعمال کرنے کی محض قابلیت کسی بُرے کام کے انجام دینے کے لئے اتنی ہی آسانی استعمال کی جا سکتی ہے جتنی کہ کسی اچھے کام کے سر انجام کے لئے۔ تاوقتیکہ مدرسہ اپنے طلباء میں اُس چیز کا مذاق پیدا نہ کر سکے جو موسیقی کے لحاظ سے پاک اور بلند تر کرنے والی ہو غالباً اس کا موسیقی کو ترک ہی کر دینا بہتر ہے۔ ان سب سے اہم تر یہ چیز ہے کہ قومی ترانوں اور عام نظموں کو جنھوں نے دستبرد زمانہ سے محفوظ رہ کر اپنی خوبیوں کو ثابت کر دیا ہے، آزادی کے ساتھ استعمال کرنا چاہیئے تاکہ موسیقی کے حافظہ کے ذخیرہ میں اضافہ ہو۔ مدارس میں استعمال کیلئے جو کثیر مواد اس غرض کے لئے مہیا کیا جاتا ہے اس کی خاطر مذکور الصدر اُمور سے غفلت برتنی ایسا ہی ہے جیسا کہ کسی مقامی اخبار کے شعرا کے خاطر شکسپیر اور ٹینی سن کو نظر انداز کرنا۔ اس میں شک نہیں کہ ان مبداؤں سے نظموں کے انتخاب کرنے کے معاملہ میں مدرس کو اپنی عقل اور اختیار تمیزی استعمال کرنے کی کافی گنجائش ہوگی۔ اس کو عشقیہ اور عیش و عشرت کی

نظموں کو بنظر استحسان نہیں دیکھنا چاہیئے۔ اگرچہ ان میں سے بعض کی راست بازسادگی انہیں یقیناً کافی "محفوظ" بنادیتی ہے۔ بلاشبہ وطن پرستانہ اور دریائی نظموں "قدیم مادرِ وطن" کے ذخیرہ سے زیادہ آزادی کے ساتھ استفادہ کیا جا سکتا ہے۔

جب کبھی سولفا نظام کو استعمال کیا جائے تو اس کو مسلہ ترقیم کی تمہید تصور کرنا چاہیئے۔ عوام الناس کی موسیقی کے علم میں اول الذکر نے جو قوی جان ڈال دی ہے اس کے متعلق کوئی شبہ نہیں ہوسکتا تاہم اس کی کوئی وجہ نہیں کہ ابتدائی مدرسہ کے نصاب کے آخری ایک دو سال میں سولفا میں قدیم ترقیم کے کچھ علم کا اضافہ کیوں نہ کیا جائے۔ اگر ثانوی مدرسہ میں ابتدا ہی سے گانا سکھانے کے لئے ترقیمی طریقہ استعمال کیا جاتا ہے متحرک تو ڈوہ کو بہترین تسلیم کیا جاتا ہے۔

جسمانی ورزشیں بچہ کے مدرسہ میں شریک ہوتے ہی اس کے اپنی صحت اور قوت کو مسلسل مشق کے ذریعہ بڑھانے کے قدرتی رجحان کے آگے ایک قطعی روک پیش ہو جاتی ہے۔ کیونکہ اس وقت اس سے مطالبہ کیا جاتا ہے کہ وہ تدریس کے اغراض کیلئے ہر روز چند گھنٹوں کے لئے مقررہ طریقہ سے کھڑا یا بیٹھا رہے۔ ان ساری چیزوں کا انتظام کرنے کے باوجود جو مدرسی کام کے حالات کو اُصول حفظانِ صحت کے مطابق بنا سکتی ہیں اور کمرہ جماعت کے باہر جب تدریس کا انتظام کیا جا سکتا ہے اس کا اہتمام کرنے کے باوجود اس امر کی صداقت باقی رہتی ہے کہ مجموعی حیثیت سے مدرسی زندگی معقول جسمانی نمو کے لئے ناموافق ہے لیکن اگر اس کے اثر کو زائل کرنے کے لئے دوسرے

عامل موجود ہوں تو اور بات ہے۔

(۱) کھیل کم از کم ایک حد تک ایسے عاملوں کی سربراہی مشہور کھیل اور اسپورٹس کرتے ہیں جو تفریح کی روایاتی شکلوں کے جدید نمایندے ہیں مثلاً کرکٹ، فٹ بال، ہاکی، ٹینس، فائیوس، راکٹس کشتی رانی پھیک، دوڑنا اور کودنا۔ ہمارا ملک ان تفریحوں کی تعداد اور اقسام پر اور ان کے دلدادگان کے کمال اور جوش پر فخر کرنے کا جس قدر حق رکھتا ہے دنیا میں کوئی دوسرا ملک اس قدر حق نہیں رکھتا اور اگر ان تفریحوں سے مناسب حالات کے تحت استفادہ کیا جائے تو ان سے جو جسمانی اور اخلاقی فوائد حاصل ہوتے ہیں ان کے متعلق مشکل ہی سے مبالغہ کیا جاسکتا ہے۔ ان کے ایک دو اہم خصوصیات کا معلوم کرنا سبق آموز ہوگا۔ ان کھیلوں کو دراصل خود ان کی خاطر کھیلا جاتا ہے اور جو ورزش ان کے ذریعہ حاصل ہوتی ہے اس کی اہمیت ثانوی ہوتی ہے کیونکہ جو طلبا ان میں حصہ لیتے ہیں انہیں اپنے جسم کی صحیح نمو کا کوئی خاص خیال نہیں ہوتا کھیلوں میں جو جوش وخروش ظاہر کیا جاتا ہے اس کی وجہ ایک حد تک مذکورالصدر حقیقت بتائی جاتی ہے اور متناسب جسمانی نمو کے نقطہ نظر سے اسی حقیقت کو ان کھیلوں کے منجملہ اور نقائص کے ایک نقص بتایا جاتا ہے "کیونکہ ان میں سے تقریباً ہر ایک کھیل میں جسم کے نچلے حصے اور سیدھے ہاتھ کی سب سے زیادہ ورزش ہوتی ہے" اور ایک ماہر کی نظر "جس آسانی کے ساتھ سینہ کی ساخت سے یہ بتا سکتی ہے کہ آیا کوئی شخص اپنے کلیہ کی کشتی کے اگلے حصہ میں بیٹھکر کشتی رانی کرتا ہے یا پچھلے حصہ میں اُسی آسانی کے ساتھ کسی نوجوان کی عام نمو سے یہ امر بھی بتا سکتی ہے کہ اس نے اپنی

مدرسی زندگی کے زمانہ میں کس قسم کی تفریحی مشق میں حصہ لیا ہے۔"[1] لیکن یہ دلیل زیادہ تر صرف اُسی وقت واجبی ہو سکتی ہے جبکہ بالکل ایک ہی قسم کی تفریحی مشق جاری رکھی جائے کیونکہ اگر کوئی طالب علم مختلف قسم کے کھیلوں میں حصہ لیتا ہو تو جسم کے جن حصوں کو نمو کی سب سے زیادہ ضرورت ہے ان کا نشو ونما نہ پانا مشکل ہو جائے گا۔ اس کے علاوہ ہم یہ بھی دیکھتے ہیں کہ ان کھیلوں اور اسپورٹس میں سے ہر ایک میں دو فریقوں میں قوت آزمائی ہوتی ہے اور اس کے متعلق کہا جاتا ہے کہ یہ کمزوری اور قوت دونوں کا مبدا ہے۔ قوت کی وجہ یہ ہے کہ ان کھیلوں میں ضبط نفس اور عزت و انصاف کے احساس کی کشت کاری کے بہت اچھے مواقع حاصل ہوتے ہیں۔ ان کی کمزوری کا سبب یہ ہے کہ ان سے محض ایک تماشہ بیں اور قمار باز کے اغراض کی تکمیل بہت آسانی سے ہوتی ہے۔ بدقسمتی سے ثانی الذکر حجت کی قوت اظہر من الشمس ہے لیکن یہ نقص کرکٹ اور فٹ بال کا نہیں بلکہ اس زمانہ کے اخلاق کا ہے۔

(۲) باضابطہ جمناسٹک مروجہ کھیلوں کے ناقص ہونے کے اعتقاد اور تعلیم کے عام ہو جانے کی وجہ سے، جس کی بنا پر ایسے مشقوں کے رواج دینے کی ضرورت ہوئی جو مدرسی زندگی کے برے رجحانات کا ازالہ کر سکیں، اس ملک نے انیسویں صدی عیسوی کے نصف آخر میں باضابطہ ڈرل کے اسکیم رائج کیے، جنھیں مختلف عضلات کی مشق کی غرض سے احتیاط سے

---

[1] مکلارین، جسمانی تعلیم، صفحہ تمہید ۴۷

مرتب کیا گیا تھا اور جو ان نظاموں کے مماثل تھے جن کی حمایت اسی صدی کی ابتدا میں جرمنی میں جان نے اور سویڈن میں لنگ نے کامیابی کے ساتھ کی تھی۔ مسٹر ہربرٹ اسپنسر نے ۱۸۶۱ء کے جیسے ابتدائی زمانہ میں ان نظاموں کی کسی قدر سختی کے ساتھ اس بنا پر نکتہ چینی کی تھی کہ ان کی رائے میں ان مشقوں کی نوعیت مصنوعی تھی، ان میں یکسانیت کا عنصر بہت زیادہ تھا اور ان میں وہ خوش آئند ذہنی ہیجان مفقود تھا جو متذکرہ صدر تفریحی مشقوں کا ایک بہت ہی اہم عنصر ہے[1] اگر جمناسٹک کو ان کھیلوں کا ایک موزون بدل تصور کیا جائے تو یہ اعتراضات یقیناً حق بجانب ہیں لیکن جب باضابطہ مشقوں کی دافع امراض خوبیوں پر زور دیا جاتا ہے تو ان اعتراضات کی قوت گھٹ جاتی ہے۔ اس چیز کو کافی واضح طور پر ثابت کر دیا گیا ہے کہ اگر جمناسٹک کی مشق کو احتیاط سے انفرادی ضروریات کے مطابق بنایا جائے تو یہ جسمانی ساخت کی کمزوری اور ناقص نمو کے لئے بیحد مفید ثابت ہوتی ہے۔ اور اگر نشو و نما اوسط بھی ہو تو مروجہ بیٹھنے کے طریقہ سے جو خرابیاں پیدا ہو جاتی ہیں ان کی روک تھام کے لئے ان مشقوں کو مفید نتائج کے ساتھ استعمال کیا جا سکتا ہے۔ اگرچہ جمناسٹک حقیقتاً صوری اور اصلاحی اور اس لئے غیر دلچسپ ہوتی ہے لیکن غالباً جسمانی تربیت کے ایک ذیلی ذریعہ کی حیثیت سے یہ مدرسہ میں باقی رہیگی۔ یہ چیز قابل یاد داشت ہے کہ لنگ نے، جس کے نظام کو اسکی

---

[1] ۔ ملاحظہ ہو اس کی تصنیف تعلیم باب سیوم ۔

تربیت کی ملائمت کی وجہ سے لڑکیوں اور کمسن بچوں کی تعلیم کے لئے ایک وسیع پیمانہ پر استعمال کیا جاتا ہے، خود اپنی جسمانی کمزوری کی وجہ سے اس موضوع پر توجہ دی تھی۔

حوالہ جات

تدریس کے جس پہلو کو خاص مطالعہ کے لئے میں نے اس باب کے تحت علحدہ کر لینا مناسب سمجھا اس کا بیان عموماً اُن امور کے ساتھ کیا جاتا ہے جن کی تفصیل میں نویں باب کے تحت کروں گا اس لئے اگر حوالہ جات کی فہرست باب مذکور کے اختتام پر دی جائے تو زیادہ سہولت ہوگی۔

آٹھواں باب

باقاعدہ طریقِ عمل کے چند نمونے

"ہوشمندانہ ضرب الامثال اور جدید مثالیں"۔ شکسپیر

گذشتہ دو بابوں میں ہم نے جس مسئلہ پر، یعنی تدریس کے مواد کے انتخاب کا مسئلہ، توجہ دی ہے وہ ایک بڑی حد تک مدرس کی عملداری کے باہر ہوتا ہے۔ کیونکہ جیسا کہ ہم اس سے قبل پڑھ چکے ہیں مدرسی نصاب کم وبیش اُس چیز کی نمائندگی کرتا ہے جو کسی زمانہ کی رائے عامہ کے مطابق جاننے اور معلوم کرنے کے قابل ہوتی ہے اس لئے اس کو زیادہ تر قانون اور وہ معائنہ کنندہ اور انتظامی مجلسیں مرتب کرتی ہیں جنھیں اس کا قانونی اختیار عطا کیا جاتا ہے۔ مدرس ان حدود مقررہ کے اندر اپنے اختیار تمیزی کو استعمال کر سکتا ہے لیکن وہ اس سے زیادہ اور کچھ نہیں کر سکتا مگر اب ہم اس قسم کے مسائل کی طرف رجوع کرتے ہیں جو خاص طور پر مدرس کی عملداری میں داخل ہیں یا جنھیں ہونا چاہیئے۔ تدریسی مواد کا تعین

ہو جانے کے بعد جو کام باقی رہ جاتا ہے وہ اس مواد کو اس طرح تقسیم کرنے اور استعمال کرنا ہوتا ہے کہ تدریس کا عام مقصد۔ انسانی خیال اور کوشش کی بعض بہترین چیزوں میں ایک زندہ اور مستقل دلچسپی پیدا کرنے کا مقصد ـــ حاصل ہو جائے۔ یہ مدرسین کی عملداری ہے یا ہونی چاہیئے اور اس شعبہ میں انہیں جتنی آزادی دیجائے گی اور وہ اس کو جتنی ہنرمندی سے استعمال کریں گے اسی کے لحاظ سے ان کے اس حق کو کہ وہ ایک پیشہ کے لوگ تصور کئے جائیں تسلیم کیا جائے گا۔ ہر وہ چیز جو اس شعبہ میں مدرس کی آزادی کو محدود کرنے پر مائل ہوتی ہے خود اس حقیقت کی وجہ سے اس کے پیشہ کو ایک میکانیکی کا پیشہ بنا دیتی ہے۔

طریقہ تدریس کے مسائل

ہماری تحقیق کے اس حصہ کے حدود کا اظہار بہترین طور پر ان مسائل کے بیان کرنے سے ہو گا جو مدرس کے غور و فکر کے محتاج ہوتے ہیں جبکہ وہ اپنے آپ کو مدرسہ اور ایک ایسے نصاب کے مقابل پاتا ہے جس کے حدود وسیع اور سرسری طور پر معین کئے گئے ہوں۔ اولاً نصاب پر بحیثیت مجموعی نظر ڈال کر اس کو اس امر کا تعین کرنا ہوتا ہے کہ اس کے مختلف حصوں کی کیا ترتیب ہو گی اور بالخصوص اس چیز کا فیصلہ کرنا ہو گا کہ آیا کوئی ایسے معقول وجوہ ہیں جن کی بنا پر دوران تعلیم میں بعض مضامین کو پہلے اور بعض کو بعد میں پڑھایا جائے گا۔ ثانیاً اس کو اس چیز کا بھی تعین کرنا چاہیئے کہ مختلف مضامین کو کس حد تک علیٰحدہ علیٰحدہ پڑھانا چاہیئے اور کس حد تک ان میں ارتباط باہمی پیدا کرنا چاہیئے۔ ثالثاً تدریس کے ہر شعبہ پر حتی الامکان علیٰحدہ علیٰحدہ نظر ڈالکر

اس کو نصاب کی مشمولہ مبحثوں کی صحیح ترتیب کا بھی تعین کرنا چاہیئے، خواہ یہ حساب کے قاعدے ہوں، تاریخ کے واقعات ہوں یا سائنس کی حقیقتیں اور قوانین ہوں۔ رابعاً نصاب کے حدود کو اور بھی محدود کر کے اس کو تدریس کی اس ترتیب کی جانچ کرنی چاہیئے جس کو عموماً کسی مخصوص مبحث پر سبق یا سلسلہ اسباق دیتے وقت ملحوظ رکھا جائیگا مضامین کی ترتیب، مضامین کا ارتباط باہمی، مبحثوں کی ترتیب اور تدریسی عمل کے مراتب —— یہی تدریس کے اہم اور نمایاں مسائل ہیں۔ ان میں سب سے پہلے کا تعلق صدر مدرسہ سے اور سب سے آخر کا تعلق جماعت یا مضمون کے مدرس سے ہوتا ہے۔ لیکن دوسرے اور تیسرے مسائل کو کسی خاص شخص کے ساتھ منسوب نہیں کیا جاسکتا۔

طریقہ تدریس کی عام نوعیت

یہ دیکھا جائے گا کہ جن مسائل کو یہاں بیان کیا گیا ہے ان سب کی ایک عام خصوصیت یہ ہے کہ ان کا تعلق ترتیب اور تسلسل مواد کے سوالات سے ہے۔ حقیقت حال یہ ہے کہ جس چیز کو طریقہ تدریس کہا جاتا ہے اس کے مشمولات یہی سوالات ہوتے ہیں تعلیمی مباحث میں لفظ طریقہ کو اس قدر زیادہ استعمال کیا جاتا ہے کہ اس پر مختصراً غور کرنا خالی از منفعت نہیں۔ عام بول چال میں، مختلف علوم، (سائنس) میں اور منطق میں اس کے معنی کی صحت مختلف ہوتی ہے عام زبان میں لفظ طریقہ کو ہر قسم کے ایک باقاعدہ اور ترتیب وار عمل کے لئے استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ہم کہتے ہیں کہ کوئی شخص طریقہ کے بغیر تعلیم یا کاروبار میں کامیاب نہیں ہوسکتا۔ سائنس میں اس لفظ کو

صحیح اور مفید نتائج کے حصول کے لئے جس کسی عام طریقہ کو معطیات کی جانچ پڑتال کے لئے، اختیار کیا جائے اس کے لئے استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ہم کسی مسٔلہ کے حل کرنے کا طریقہ، دھاتوں کے پگھلانے کا طریقہ، طریقہ لینن یا نفسیات کے معائنہ باطن کا طریقہ کہتے ہیں۔ اس کے علاوہ ایک منطقی بھی اس لفظ کو مختلف سلسلوں میں استعمال کرتا ہے۔ مثلاً ہم استقرائی اور استخراجی طریقے، اختیاری طریقے، طریقہ بیکن وغیرہ کہتے ہیں لیکن زیادہ صحیح طور پر ایک منطقی، طریقہ کے اصول کو یا تو اُن اعمال کا مطالعہ بتاتا ہے جن کے ذریعہ ہمارا خیال ہمارے تجربہ میں ترتیب اور باقاعدگی پیدا کرنے کی کوشش کرتا ہے یا اُس فن کا مطالعہ بتاتا ہے۔ جس کی مدد سے ہم اپنے غور و تامل کے منظم اور باقاعدہ نتائج کا دوسروں پر اظہار کرتے ہیں۔ اول الذکر معنی کے لحاظ سے لفظ طریقہ میں وہ ساری چیزیں شامل ہو جاتی ہیں جن کو عام طور پر استقرائی منطق کہا جاتا ہے۔ ثانی الذکر مفہوم کے اعتبار سے منطقی طریقہ کا مسٔلہ تدریساتی طریقہ کے مسٔلہ کے بہت مشابہ ہوتا ہے۔ لیکن منطق کے اس حصہ سے ہمیں کوئی معین اُصول حاصل نہیں ہوتے۔

تدریساتی طریقہ ان سارے مختلف معانی میں جن میں لفظ طریقہ کو استعمال کیا جاتا ہے ہمیں ایک مشترک عنصر دکھائی دیتا ہے۔ ہر ایک سے ایک باقاعدگی اور ترتیب سے آگے بڑھنے کا طریقہ مترشح ہوتا ہے اور اس میں اس کی باری پر ایک نقطہ روانگی، ایک منزل مقصود اور ان کا ایک درمیانی راستہ مضمر ہے۔ اس تصور کو اُن مخصوص مسائل پر، جو اس وقت ہمارے سامنے موجود ہیں منطبق

کرکے ہم دیکھتے ہیں کہ خواہ نصاب کے کسی مقررہ شعبہ میں ایک سال یا ایک میقات کے کام کو تجویز کرنے کا مسئلہ ہو یا کسی مقررہ مبحث پر ایک گھنٹہ کا سبق تیار کرنے کا مسئلہ ایک غور و فکر کرنے والے مدرس کو ہمیشہ تین ابتدائی سوالات سے متقابل ہونا پڑے گا۔ اولاً یہ کہ میرا مقصد کیا ہے؟ ثانیاً یہ کہ روانگی کے لئے کونسا نقطہ مناسب ہے؟ اور ثالثاً یہ کہ ان کا درمیانی راستہ کہاں ہے؟ یہ امر کہ آیا وہ ان سوالات کا جواب تشفی بخش طور پر دے سکتا ہے یا نہیں اس کا انحصار مدرس کے اُس علم پر ہوگا جو اس کو اپنے مضمون، بچّہ کے موجودہ ذہنی ذخیرہ اور بچہ کے اُس قدرتی طریقہ کے متعلق حاصل ہے جس کے ذریعہ وہ اس ذخیرہ میں اضافہ کرتا ہے۔

دو طریقوں کی توضیح کیگئی کسی بتدی کی افادت کے لئے تدریس کے کسی شعبہ کے حقائق اور اصول بیان کرتے وقت ہم اُن دو طریقوں میں سے کسی ایک طریقہ پر عمل کر سکتے ہیں جنھیں واضح طور پر ممیز کیا جا سکتا ہے اور جن کی توضیح منطق کی معمولی کتابوں سے ہوتی ہے۔ ان دونوں طریقوں کے درمیانی فرق کی ایک اچھی مثال، جس کا حوالہ جیونس نے دیا ہے، اُس طرز بیان میں ملتی ہے جو ہرشل اور لاک یر نے ابتدائی فلکیات کی تفصیل کرتے وقت اختیار کیا ہے اول الذکر نے ”سب سے پہلے ایک ایسے ناظر کے وجود کو تسلیم کیا ہے جو اجرام فلکی کی ہیئتوں کو اور زمین کی سطح کو دیکھتا اور ان کی تشریح کا جویا ہوتا ہے اس کے بعد وہ اس کے دلائل کے ایک سلسلہ کے ذریعہ رہنمائی کرکے یہ بتاتا ہے کہ ان ہیئتوں سے حقیقتاً زمین کی

گولائی، خود اپنے محور اور سورج کے اطراف اس کی گردش، اور نظام شمسی کے ایک خورد تر سیارہ کی حیثیت سے اس کے ماتحت موقف کا اظہار ہوتا ہے" ثانی الذکر نے "اپنی تفصیل کی ابتدا سورج کے بیان سے کی ہے جو نظام کا مرکز ہے اور اس کے بعد نظام شمسی سیاروں اور دوسرے اراکین کا یکے بعد دیگرے اضافہ کیا ہے حتیٰ کہ آخر میں یہ تصویر مکمل ہو جاتی ہے اور قارئین جنہوں نے ہر چیز کو منصف کے اعتبار پر عارضتہً حاصل کیا ہے دیکھتے ہیں کہ یہ بیان حقیقت اور صداقت کے مطابق ہے[۱]" ایک اسی قسم کا فرق اُن دو مختلف طریقوں میں بھی کیا جا سکتا ہے جن کے ذریعہ تدریس کے کسی شعبہ کے مواد کو پیش کیا جاتا ہے کسی زبان کو سکھانے کے لئے ہم طالب علم کو مکمل قواعد یاد کرا سکتے اور اس کے مشمولات کو ہمارے بھروسہ پر قبول کرنے کا مطالبہ کر سکتے ہیں اور اس کے بعد اس سے کہہ سکتے ہیں کہ وہ قرات اور انشاپردازی پر قواعد کی مختلف اشکال اور اس کے قوانین منطبق اور انکی صحت کی جانچ پڑتال کرے یا ہم اپنے کام کی ابتدا غیر ملکی زبان کے تقریری اور تحریری آسان جملوں سے کر سکتے اور طالب علم کی بتدریج اس جانب رہنمائی کر سکتے ہیں کہ وہ اس زبان کی قواعد کے قوانین ڈھونڈ نکالے اور انہیں متشکل کرے جغرافیہ میں ہم ایک باقاعدہ درسی کتاب کی ترتیب اختیار کر کے اس کے محور، خط استوا، نصف النہار، براعظم، دریا، جزیرے وغیرہ کی تعریفیں بتا سکتے اور اس کے بعد سطح زمین کے مختلف

---

[۱] منطق کے ابتدائی اسباق سبق بست وچہارم۔

حصوں کے زیادہ تفصیلی بیان پر پہنچ سکتے ہیں یا ہم طالب علم کے قریب ترین ماحول سے آغاز کرکے اس کو اس مضمون کے زیادہ عام پہلوؤں سے بتدریج روشناس کراسکتے ہیں۔ پڑھنا اور لکھنا سیکھنے کے لئے بچہ حروف سے ابتدا کرکے ارکان تہجی کی طرف، ارکان تہجی سے الفاظ کی جانب اور بالآخر الفاظ سے جملوں کی ترکیب کی طرف بڑھ سکتا ہے۔ یا اس کو ابتدا ہی میں آسان الفاظ اور جملوں سے روشناس کرایا جاسکتا ہے۔ علم ہندسہ کے تصورات مجرد تعریفوں یا مقررہ توضیحات کے ذریعہ حاصل کئے جاسکتے ہیں۔ ہم علم جرثقیل کے اصول کی ابتدا مادہ اور قوت کی جیسی اصطلاحوں کی باقاعدہ تعریفوں سے کرسکتے ہیں یا ہم انھیں اس وقت تک ملتوی رکھ سکتے ہیں جب تک کہ آسان اختباروں کے ذریعہ بہت کچھ معلومات حاصل نہ کرلی گئی ہوں۔ کیمیا کا آغاز بھی عناصر اور مرکبات کی تعریفوں سے کیا جاسکتا ہے۔ جن میں اوزان، تناسب، سالمات، اور ذرات کا اضافہ کیا گیا ہو یا انہیں بھی اس وقت تک ملتوی رکھا جاسکتا ہے جب تک کہ مشاہدہ اور اختبار کے ذریعہ کیمیائی حقیقتوں کا بہت کچھ علم فراہم نہ کرلیا گیا ہو نقش کشی سیکھتے وقت بچہ اس کی ابتدا شکل و وضع کے عناصر کی مشق سے کرسکتا ہے۔ اس سے اقسام اقسام کی لکیریں کھچوائی جاسکتیں اور مختلف قسم کے زاویے بنوائے جاسکتے ہیں اور وہ مدرس کے اعتبار پر اس چیز کو تسلیم کرلیتا ہے کہ یہ تکلیف دہ کام بعد میں مفید ثابت ہوگا جبکہ ان عناصر کو مختلف چیزوں کی نمائندگی کرنے کے لئے ملانے کا وقت آئے گا یا وہ اس مضمون کی ابتدا خود اشیا ہی سے کرکے

کم بالراست طور پر اور زیادہ آہستہ آہستہ اس میں صحت حاصل کر سکتا ہے۔

تدریس میں ان دونوں طریقوں کا مقام۔

اب یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ جن دو طریقوں کی اس طرح سرسری توضیح کیگئی ہے ان میں بچوں کے تدریس میں کیا فرائض ہیں۔

اس سوال کا جواب دیتے وقت ہمیں یہ حقیقت پیش نظر رکھنی چاہیئے کہ اگرچہ مدرس کا حقیقی مقصد بچہ کے علم میں وسعت اور باقاعدگی پیدا کرنا ہے لیکن اس کو اس کام میں اس وقت تک کامیاب تصور نہیں کیا جا سکتا جب تک کہ وہ بچہ کی دلچسپی کو نہ ابھارے، اس میں تحقیق کا شوق نہ پیدا کرے اور اس کی ذات کی فعلیت کو ترقی نہ دے۔ اس عمل کی ان ساری ضمنی پیداواروں کو صرف ایک طریقہ سے حاصل کیا جا سکتا ہے اور وہ ان ساری تجاویز سے احتراز کرتا ہے جن میں بچہ ہر چیز (مدرس) کے اعتبار پر عارضی طور پر حاصل کرتا ہے" اور مضمون کی ابتدا خود بچہ کے نقطۂ نظر سے کرنی ہے۔ چاہیے ہم طالب علم سے کسی مضمون کی بھی ابتدا کرائیں اس کے پاس، بشرطیکہ وہ اس کو شروع کرنے کے قابل ہو اس مضمون کے متعلقہ تصورات کا ایک ذخیرہ ہوگا جو اس کے کثیر تجربوں کا ایک حصہ ہوتا ہے اور سب سے پہلے مدرس کو انہی تصورات کا لحاظ کرنا ہوتا ہے۔ علم کا یہ ذخیرہ اس علم کے بالکل مشابہہ ہوگا جس کو ہر شل مذکور الصدر مثال میں اپنے فرضی طالب علم فلکیات سے منسوب کرتا ہے اس لئے ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ تدریس کا عام طریقہ یہی ہونا چاہیئے ہمیں اپنے کام کا آغاز طالب علم کے تصورات کے

موجودہ ذخیرہ سے کرنا چاہیئے، اس سے مطالعہ، مشاہدہ اور اختبار وغیرہ کے جیسے موزوں طریقوں سے اس کے علم میں وسعت دلوانی چاہیئے اور اس طرح حاصل کئے ہوئے علم کو بتدریج منظم اور باقاعدہ بنانا چاہیئے۔

تدریسیاتی طریقہ کی خصوصیات جنھیں چند مقولوں کے ذریعہ واضح کیا گیا۔

تدریس کے جس طریقہ کی اسطرح توضیح کی گئی ہے اس کی عام خصوصیات کون کونسی ہیں؟ کیونکہ اس کے عام پہلوؤں کو علیٰحدہ علیٰحدہ کرنے اور اونہیں خوب اچھی طرح واضح کرنے ہی سے ہم کو ایسی بہت سی چیزوں کے حاصل ہونے کا امکان ہے۔ جن سے ہمیں تدریس میں موزون رہنمائی ملیگی۔ تدریسیات کے ادب نے طریقہ تدریس سے متعلق بہت سے مقولے جمع کئے ہیں جن میں کا ہر ایک اس باقاعدہ عمل کے کسی خاص پہلو پر زور دیتا ہے جس کی ہم نے مثال دی ہے اور جن میں سے ہر ایک کا اظہار اچھی تدریس میں ہوتا ہے اور جن نقاط کی ہمیں ضرورت ہے انہیں واضح کرنے کا شاید بہترین طریقہ یہ ہوگا کہ ہم ان مقولوں پر مختصراً غور کریں۔ اس کے علاوہ چونکہ ان مقولوں کا جتنا زیادہ حوالہ دیا جاتا اور انھیں جتنا زیادہ استعمال کیا جاتا ہے اتنا تعلیمی نظریہ کے شاید کسی اور حصہ کو نہیں کیا جاتا اور چونکہ ان کی قدر و قیمت کا بالکلیہ دار و مدار ان کے اچھی طرح سمجھنے اور تعبیر کرنے پر ہوتا ہے اس لئے ان پر غور کرنے کے لئے تھوڑی سی جگہ کا وقف کرنا مناسب ہے۔

تحلیل سے ترکیب کی طرف بڑھو

اگر ہم یہ دریافت کریں کہ اُس علم کی عام خصوصیات کون کونسی ہوتی ہیں جو طالب علم ہماری مفروضہ صورتوں کی جیسی صورتوں میں کسی مقررہ کام کے آغاز کے وقت اپنے ساتھ لے کر آتا ہے تو اس کا جواب یہ ہوگا کہ یہ علم مقابلتہً غیر مکمل، غیر معین اور غیر مربوط ہوتا ہے۔ مدرس کا یہ فریضہ ہے کہ وہ اس کو نسبتاً مکمل، معین اور مربوط کرے اور اس کو یہ نتائج ایسے طریقوں سے پیدا کرنے چاہئیں جو پڑھائی ہوئی چیز کو ایک مستقل دلچسپی کا مبدا ر بنا دیں اب اگر یہ کہا جائے کہ کسی بچہ کا علم ایک پیچیدہ مجموعہ ہوتا ہے جس کو وہ مبہم طور پر سمجھتا ہے تو اس سے سب سے پہلے یہ بات مترشح ہوتی ہے کہ تدریس کی ابتدا تحلیل سے ہونی چاہیئے جس کی خصوصیت یہ ہوتی ہے کہ کسی پیچیدہ مجموعہ کو اس کے اجزا میں تقسیم کر دیا جاتا ہے۔ لیکن مدرس کا کام اسی پر ختم نہیں ہو جاتا کیونکہ وہ تحلیلی عمل کے دوران میں بالآخر ایک کم و بیش مکمل ترکیبی عمل کو پیش نظر رکھے گا جس میں اس پیچیدہ مجموعہ پر ایک ایسی عمارت کی حیثیت سے غور کیا جائے گا جس کو تحلیل کے محصلہ سادہ تر اجزا سے بنایا گیا ہے۔ مثلاً اگرچہ زبان کے قواعد اور اشکال تحلیل کے ذریعہ حاصل کئے جا سکتے ہیں تاکہ طالب علم خود اپنی قواعد تیار کرے تاہم جس نصب العین کے حصول کی کوشش کی جاتی ہے وہ قواعد کا ایک باقاعدہ خاکہ ہے جس کو آخرکار طالب علم کے ہاتھ میں دیا جاتا ہے اور اگرچہ ابتدا ابتدا میں جغرافیہ کے اُصول طالب علم کے قریبی ماحول کی تحلیل کے ذریعہ پڑھائے جائیں گے لیکن ایک کرہ کی حیثیت سے زمین کے

تصور کو بہت جلد شروع کرایا جائے گا۔ تاکہ یہ اُس ترکیبی عمل کے ایک زینہ کا کام دے جس کو اس مضمون کی باقاعدہ کتابوں میں اختیار کیا جاتا ہے۔ یہی اُصول نہ صرف تدریس کے ایک طویل اسکیم ہی پر منطبق ہوتا ہے بلکہ اس کا اطلاق صرف ایک مبحث کے طریقۂ تدریس پر بھی ہوتا ہے، اولاً مبہم، غیر تحلیل شدہ مجموعہ، اس کے بعد تحلیل اور آخر میں ترکیب۔ پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ عام طریقہ نہ تو خالصتہً تحلیلی ہوگا اور نہ ہی بالکلیہ ترکیبی اور اگر ہم تدریس کے صحیح طریقہ کے لئے صرف ایک ہی بیانیہ لفظ چاہتے ہوں تو ہمیں ڈاکٹر لاری کے "تحلیلی ترکیبی" کے بدنما مرکب کے جیسا کوئی مرکب لفظ استعمال کرنا چاہیئے[1]

مقرون سے مجرد کی طرف مشاہدہ اور اختبار کے ذریعہ جو علم حاصل کیا جاتا ہے اس کو معین اور باقاعدہ بنانے کی کوشش کے یہ معنی ہیں کہ ہم نے طالب علم کو اس قابل بنا دیا ہے کہ وہ مواد زیر بحث کے مجرد اصطلاحوں اور قضایا کو بخوبی سمجھے۔ فی الحقیقت بعض دفعہ یہ کہا جاتا ہے کہ اور اس میں بہت کچھ صداقت بھی ہے کہ کسی شخص کا ذہنی ساز و سامان جن مجرد حقیقتوں پر ایک حقیقی اور موثر طور پر مشتمل ہو رہا ہے اُن کی تعداد اور اقسام کے اتنا ہی وہ تعلیم یافتہ ہوتا ہے۔ جس چیز کو ہم تجرید کہتے ہیں وہ طالب علم کے لئے تجرید ہی نہیں ہوسکتی تاوقتیکہ وہ مقرون مثالوں کی تحلیل کے ذریعہ جن سے تجرید نکلتی ہے (کسی کی مدد سے یا اس کے بغیر ہی) خود

---

[1] تعلیمی ادارے صفحہ (۲۷۷)

اپنی سعی و کوشش سے اس تک نہ پہونچا ہو اس لئے بعض اوقات طریقہ کے اساسی قاعدے کو ان الفاظ کے ذریعہ بھی ظاہر کیا جاتا ہے کہ یہ مقرون سے مجرد کی طرف بڑھنے کا ایک عمل ہے۔ مسٹر اسپنسر نے کہا ہے کہ "ہمارے اسباق کی ابتدا مقرون سے اور ان کا اختتام مجرد پر ہونا چاہیئے"۔ اس مقولہ کی عام معقولیت کافی واضح اور ظاہر ہے خواہ سائنس کی تعلیم ہو یا زبان کی قاعدوں اور ضابطوں سے قبل مثالیں اور تفصیلات دیجانی چاہئیں۔ لیکن اس مقولہ پر عمل پیرا ہوتے وقت چند خطرات سے مجتنب رہنا ضروری ہے۔ تعلیمی مصلحین نے مقرون سے ابتدا کرنے کی ضرورت پر جو زور دیا ہے اس کی وجہ سے ایک مدرس مقرون ہی میں رہنے کی مہلک غلطی کا مرتکب ہو سکتا ہے۔ مثلاً اس مصنف کو بعض ایسی صورتوں کا علم ہے جن میں مدرس نے حقیقی اور اصلی اشیاء کے حوالے کے بغیر بچہ کو کسی حسابی حقیقت کے بیان کرنے کی اجازت دینے سے انکار کر دیا ہے بچہ کے اس قابل ہو جانے کے ایک عرصہ بعد تک بھی کہ وہ اچھی طرح سمجھکر یہ مجرد حقیقت بیان کر سکتا ہے کہ سات اور پانچ بارہ ہوتے ہیں بارہ اینٹوں یا گولیوں یا نقطوں کا ہونا ضروری ہے اور انہیں شمار کیا جانا یا (علمی تفاخر کے قوی تر اظہار کے لئے) کم از کم نام دیا جانا چاہیئے۔ اس کے علاوہ اگرچہ یہ ایک معقول اُصول ہے کہ مطالعہ قدرت کی ابتدا کسی زیر غور چیز کے ایک با احتیاط مشاہدہ پر مشتمل ہونی چاہیئے لیکن بعض اوقات مدرسین کو ضرورت سے زیادہ سنجیدگی سے اس امر کی ترغیب دلائی جاتی ہے کہ وہ ہر اس چیز کو، جس کا تعلق سائنٹفک درجہ بندی

اور مجرد قاعدہ سے ہو، ملتوی کر دیں۔ اس میں شک نہیں کہ ان چیزوں کو جبراً بچہ پر جھونک نہ دینا چاہیئے لیکن اس کے ساتھ ساتھ اس کو ان سے اُس وقت جبراً دور بھی نہیں رکھنا چاہیئے جبکہ مدرس کی رائے میں آسان درجہ بندیوں اور تجریدات کا وقت آگیا ہو کیونکہ ایسا کرنا طالب علم کو عمداً اور مصنوعی طور پر علم کی پست ترین سطح پر رکھنا اور اس طرح "مسدود نشوونما" کا باعث ہوتا ہے[1]

اس کے علاوہ اس بات کا بھی خطرہ ہے کہ ہم مجرد پر پہونچنے کے بعد وہیں قانع ہو جائیں۔ یہ مسٹر اسپنسر کے اس بیان کو کہ ہمارے اسباق مُجرد پر ختم ہونے چاہئیں" لفظ بہ لفظ تعبیر کرنے کا مساوی ہوگا. قواعد کا ایک ایسا سبق جو کسی مجرد قاعدہ یا تعریف یا طبیعیات کا جو سبق کسی مجرد کلیہ پر یا علم ہندسہ کا جو سبق کسی مجرد قضیہ پر ختم ہوتا ہو ایک ایسا سبق ہے جس کو صرف آدھا ختم کیا گیا ہو۔ کیونکہ ذہنی اہتمام میں کسی مجرد حقیقت کا اصلی کام یہ ہے کہ وہ اُن مقرون تفصیلات پر روشنی ڈالے جن کی اس وقت تک جانچ نہ کیگئی ہو۔ ورنہ تجرید فضول اور بیکار

---

[1] لفیات پر مقالات جیمس سے مقابلہ کیجیئے "لیکن آپ تدریسیات کے چند ماہرین کی گفتگو سن کر یہ سمجھیں گے کہ جغرافیہ کی نہ صرف ابتدا بلکہ اس کی انتہا بھی مدرسہ کے صحن اور پڑوس کی پہاڑی پر ختم ہوتی ہے اور یہ کہ طبیعات ایک ہی قسم کے تولنے اور ناپنے کے کام کے اعادہ کا ایک غیر مختتم دائرہ ہے حالانکہ عموماً چند ہی مثالیں تخیل کو حقیقی راستہ پر لگانے کے لئے کافی ہوتی ہیں اور اس کے بعد دماغ کو جس چیز کی خواہش ہوتی ہے وہ ایک تیز تر عام تر مجرد تر تعلیم ہے" (صفحہ ۱۵۱)

علم کا ایک جز ہو جاتی ہے جو ذہن کے انبار خانہ میں پڑی رہتی ہے

معلوم سے نامعلوم کی طرف تدریس کا ایک اور مقبول اصول یہ ہے کہ ہمیں معلوم سے نامعلوم کی طرف بڑھنا چاہیئے۔ ہمیں نہ صرف اُس چیز سے ابتدا کرنی چاہیئے جس کا ہمیں موہوم اور نامکمل علم ہو اور بچے کے تصورات میں وضاحت اور مکملیت پیدا کرنی چاہیئے بلکہ اس کے بعد ہمیں تدریس کے مباحث و عنادین کو بتدریج اور یکے بعد دیگرے اس طرح ترتیب دینی چاہیئے کہ جن مباحث کی تعلیم پہلے دیجائے وہ منطقی طور پر اُن مباحث کی طرف رہنمائی کریں جو بعد کو آنے والے ہیں اور مباحث آخر الذکر کے لئے مناسب "دراکی مادے" بن جائیں۔ اگر کسی سبق کو دلچسپ اور جاذب توجہ ہونا ہے تو اس کو مانوس اور غیر مانوس عناصر پر مشتمل ہونا چاہیئے۔ اگر طالب علم ایک طرف کسی مانوس اور ظاہر و باہر چیز کی طویل وضاحت سے اکتا جاتا ہے تو دوسری طرف ایسے واقعات کے پیش کرنے سے بھی تھک جاتا ہے جن کو اس کے سابقہ علم سے کوئی تعلق و واسطہ نہیں ہوتا جب ہم یہ کہتے ہیں کہ تعلیم دلچسپ ہونی چاہیئے تو اس سے ہمارا اصلی مطلب یہی ہوتا ہے کہ ان دونوں قسم کی اُکتاہٹ سے احتراز کیا جائے۔ بعض لوگ ایسے ہیں جنھیں یہ اندیشہ ہے کہ جدید تعلیم کا میلان مختلف چیزوں کو ضرورت سے زیادہ آسان اور دلچسپ بنا کر طالب علم کی اخلاقی قوت کو گھٹا دینے کا ہے[1] لیکن دلچسپی اور لطف اندوزی

---

[1] "سخت تر" مکتب تدریسیات کا یہ ایک من بھاتا مضمون ہے۔ (بقیہ بر صفحہ ۲۸۱)

ایک ہی چیز نہیں ہے۔ کیونکہ بیگار میں بھی دلچسپی ہوسکتی ہے۔ اُس مدرس نے کامیابی حاصل کی ہے جس نے اپنے طلبا میں دلچسپی کو اس قدر اُکسایا ہو کہ وہ حصول علم کے شوق میں موقع پر بیگار کے لئے بھی آمادہ ہوتے ہیں اور ایسی دلچسپی کے حصول کا ایک بڑا ذریعہ ذہن کے فعل کے اُس قانون کی پابندی ہے جس کا اظہار موٹے الفاظ میں اس طرح کیا جاتا ہے کہ ہمیں معلوم سے نامعلوم کی طرف بڑھنا چاہیئے۔

سادہ یا آسان سے مخلوط کیطرف بڑھنا۔ اب ہم اس قابل ہوگئے ہیں کہ اُس ضرب المثل کو جو ہمیں آسان سے مخلوط کی طرف بڑھنے کی ہدایت کرتا ہے اس کے صحیح مقام پر

جے۔ ایس مل کہتے ہیں "بلاشبہ جدید تعلیم میں اس امر کی ایک بہت ہی قابل تعریف کوشش کی جارہی ہے کہ بچّوں کو جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اس کو ان کے لئے حتی الامکان آسان اور دلچسپ بنایا جائے لیکن اگر اس اُصول کو اس حد تک بڑھا دیا جائے کہ اُن چیزوں کے سوا جو آسان اور دلچسپ بنائی گئی ہیں اُن سے کسی اور چیز کے سیکھنے کا مطالبہ ہی نہ کیا جائے تو ایسی صورت میں تعلیم کے اصلی مقاصد میں سے ایک کو قربان کر دیتا ہے" (خود نوشتہ سوانح عمری صفحات ۵۲ و ۵۳) اس کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ اس مدرس کو جو اپنے طلبا کو اس چیز کو جس کو وہ کر رہے ہیں حقیقی طور پر سمجھانے پر تلا ہوا ہے اس امر سے خوش ہونے کی ضرورت نہیں ہے کہ ان چیزوں کے "آسان اور دلچسپ" بنانے میں اس کی بہت زیادہ کامیابی کا امکان ہے بلاشبہ اگر اُن مشکلات سے جن کا مقابلہ کرنا ضروری ہے۔ راستہ آسان تر بنانے کے لئے اُن سے بچنے کی کوشش کیجائے تو یہ اور بات ہے یہ (ڈے مارگن کی ایک تشبیہ کے بموجب جو اس نے ریاضیات کی جبلی مشکلات کو آسان تر بنانے کی نسبت

(بر صفحہ ۲۸۲)

رکھ سکیں کیونکہ ایک شخص کے لیے جو علم کے کسی شعبہ میں کامل مہارت رکھتا ہو جو چیز نسبتاً آسان ترین ہو سکتی ہے ۔ وہ ایک مبتدی کے لئے بھی نسبتاً سادہ ترین نہیں ہو سکتی ۔ ایک علم ہندسہ جاننے والے شخص کے لئے نقطہ ۔ لکیر اور دائرہ وغیرہ کے مجرد تصورات آسان ترین ہیں اور اسی لحاظ سے کوئی نظام مثلاً نظامِ اقلیدس آسان سے مخلوط کی طرف بڑھتا ہے ۔ اگر اس ضرب المثل کے صرف یہی معنی ہوتے تو یہ بلاشبہ اُس ضرب المثل کے قطعی متضاد ہوتا جس میں ہمیں مقرون سے مجرد کی طرف بڑھنے کی ہدایت کی گئی ہے ۔ لیکن اس کے یہ معنی بھی ہیں کہ کمسن بچہ ہونے کی صورت میں ہمیں ان مقرون غیر منقسم تصورات سے جنھیں عام تجربہ سے حاصل کیا گیا ہو اور جو اُس کے لئے آسان ترین ہو، ابتدا کرنی چاہیئے اور یہ کہ بعد کو تحلیل کے ذریعہ اس کی مخلوطی حالت کو (جس سے وہ اب تک نا واقف ہے) منکشف کرنا چاہیئے ۔ بڑی عمر کا بچہ جس نے سادہ اور مجرد تصورات کو پہلے ہی سمجھ لیا ہو ان سے شروع کرنے میں کوئی دقت محسوس نہ کرے گا ۔ کسی مقررہ صورت میں اس سوال کا انحصار کہ ہمیں ٹھیک کہاں سے ابتدا کرنی چاہیئے اور ٹھیک کونسی چیز مقرر کرنی چاہیئے جو پڑھنے والے کے لئے آسان ترین ہو، ہمارے اس علم پر ہے جو متعلم کے ذہنی ساز و سامان کے متعلق ہمیں حاصل ہے ۔ مثلاً تاریخ کے مطالعہ کو لیجئے ۔ ایک مصنف کی خواہش ہے کہ "ہمیں ابتداً

لکھا ہے) ایک جنگی جہاز کی توپوں کو اس کے سکون کے خاطر دریا میں پھینک دینے کے مساوی ہے ۔ وہ ہمیشہ کی طرح جنگی جہاز ہی نظر آئیگا ۔ تاوقتیکہ لڑائی کا موقع نہ آئے ۔

جولیس سیزر اور ڈرواڈس کے قصہ میں یقیناً غوطہ زنی نہ کرنی چاہیئے،، بلکہ ”چند آسان اور بنیادی تاریخی تصورات کو۔حکومت، قوم، خاندان، بادشاہ، پارلیمنٹ، قانون سازی، عدل گستری ٹکس اور داخلی و خارجی جنگ“ـــ واضح کرنے کے بعد[۱] اس قسم کی تنظیم ایک معمر آدمی کے لئے موزوں ہوسکتی ہے جو اگرچہ تاریخ سے اتنا ہی ناواقف ہو جتنا کہ ایک بچہ ہوسکتا ہے تاہم جس کو زندگی کا معقول تجربہ حاصل ہے اور جو اپنی آنکھیں کھلی رکھنے کی وجہ سے مجرد تصورات کی اس فوج کو سمجھنے کیلئے تیار ہے۔لیکن جو مدرس کہ ایک نو یا دس سالہ بچّہ کے لئے تاریخ کی تعلیم کی ابتدا اس نہج پر کرے گا وہ یقیناً ناکام ہوگا۔ایک قوی ڈراماتی جبلت، ہر قسم کی کہانیوں میں گہری دلچسپی اور غالباً اُن کہانیوں کیلئے جو سچ ہیں ایک نمو پذیر ترجیح ـــ یہ ہیں وہ حقیر ہتیار جس سے بچہ لیس ہوتا ہے اور انہی کے ذریعہ اس کی مدد کی جانی چاہیئے تاکہ وہ تاریخ کے میدان میں اپنی ابتدائی فتوحات حاصل کرسکے۔تدریس جیسے جیسے آگے بڑھتے جائے گی خاندانوں اور پارلیمنٹوں کے تصورات بتدریج پیدا کئے جائیں گے لیکن انھیں اپنے وقت کا انتظار کرنا چاہیئے۔

جو مدرس کہ سیزر اور ڈرواڈس سے ابتدا کرتا ہے وہ کم از کم اس حد تک صحیح ہے کہ اس نے بچّہ کی فطرت کی ایک حقیقی بصیرت کا اظہار کیا ہے۔

فطرت کی پیروی کرو۔ جس طریقہ تعلیم کی ہم نے وضاحت کی ہے

---

[۱] ۔تدریس پر لکچر، سرجے۔جی۔فچ۔صفحہ ۳۷۶

اس کی بعض دفعہ یہ کہکر تشریح کی جاتی ہے کہ وہ فطرت کی پیروی کرو کے ضرب المثل کی پابند ہے۔ لغت پر ایک نظر ڈالنے سے معلوم ہوگا کہ لفظ "فطرت" عجائب ہیں کی طرح اقسام اقسام کی معانی کا حامل ہے اور تاریخ سے اس امر کا اظہار ہوتا ہے کہ تعلیم کے نظریہ میں اس لفظ سے جو شعبدہ بازی کی جاتی ہے وہ دوسرے مضامین میں اس کی شعبدہ بازی سے کسی طرح کم نہیں ہے۔ بعض اوقات اس کے معنی مادی دنیا اور نری طبعی قوت ہوتے ہیں بعض اوقات یہ ایک وحشی کی حالت کی تشریح کرتا ہے۔ "فطری حالت" کا مطلب انسانی زندگی میں اُن سارے عناصر کی عدم موجودگی لیا جاتا ہے جن پر تہذیب و تمدن مشتمل ہوتے ہیں۔ جب ہم سے کہا جاتا ہے کہ ہم کمسن مجرم کو فطرت کی تادیب پر چھوڑدیں تو اس لفظ کو اول الذکر معنی میں استعمال کیا جاتا ہے اس اُصول پر کہ دودھ کا جلا چھاچھ پھوک کر پیتا ہے۔ اور یہ لفظ اس کے آخر الذکر معنی میں اُس وقت استعمال ہوتا ہے جبکہ تعلیم کو ایک فطری یعنی جبلی طریقہ بتایا جاتا ہے مثلاً کسی جانور کا اپنے بچہ کی پرورش و پرداخت کرنا۔ روسو نے لکھا ہے کہ "جونہی کی تعلیم ایک فن کی حیثیت سے اختیار کرلیتی ہے اس کے لئے کامیابی تقریباً ناممکن ہوجاتی ہے"۔ برخلاف اس کے تعلیم نہ صرف ایک فن ہی ہے بلکہ یہ ایک مخلوط اور مشکل فن بھی ہے جس میں اگرچہ ہم فطرت سے ایما حاصل کرتے ہیں لیکن ہمارا مقصد وہ نصب العین ہوتا ہے جن کا اظہار فطرت نہیں کرتی۔ اس ضرب المثل میں جو حقیقت مضمر ہے وہ یہ ہے کہ ہمیں اپنے ذرائع میں بچہ کی طبعی و ذہنی نشو و نما کے قوانین سے توافق

پیدا کرنا چاہیئے۔ لیکن اس تشریح کے بعد بھی اس ضرب المثل کی توضیح اور اس کا استعمال احتیاط سے ہونا چاہیئے۔ شعبہ جاتی نفسیات نے اس تصور کے آگے بڑھانے میں مدد دی ہے کہ ابتدائی سالوں میں بچہ کے صرف تحسات کی تربیت ہو اور یہ کہ اس کے بعد چونکہ حافظہ اپنی بہترین حالت میں ہوتا ہے --- ایک نہایت ہی قابل اعتراض بیان --- اس پر واقعات، ناموں اور تاریخوں کی فہرستوں کے از بر یاد کرنے کا بار ڈالنا چاہیئے اور یہ کہ آخر میں اس کو اپنی استدلالی قوتوں کی کشت کاری کا موقع دینا چاہیئے۔ اگر "فطرت کی پیروی کرو" کی ضرب المثل سے ہمارا یہی مطلب ہے تو اس کے استعمال سے فائدہ کے بجائے بہت زیادہ نقصان ہونا چاہیئے۔

نفسیاتی اور منطقی ترتیب

طریقہ تعلیم کی ایک دوسری ضرب المثل یہ ہے کہ تدریس میں ہمیں نفسیاتی ترتیب کو منطقی ترتیب پر ترجیح دینی چاہیئے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ کسی مفروضہ مضمون کی تدریس میں ہمیں وہ ترتیب اختیار کرنی چاہیئے جس کی ہدایت ذہنی نشو و نما کے قوانین کرتے ہیں۔ نہ کہ وہ ترتیب جس میں اس مضمون کی باقاعدہ وضاحت اس کے ابتدائی اُصول سے کی گئی ہو۔ بلا شبہ یہ صحیح ہے لیکن معلوم ایسا ہوتا ہے کہ اس حقیقت کے اظہار کے لئے ضرب المثل زیر بحث کو کسی قدر بھدے طریقہ پر استعمال کیا گیا ہے کیونکہ آخر الذکر طریقہ اتنا ہی نفسیاتی ہے جتنا کہ اول الذکر بشرطیکہ پڑھنے والا اتفاق سے ابتدائی اُصول کے سمجھنے کی صلاحیت رکھتا ہو اور اول الذکر طریقہ اتنا ہی منطقی ہے جتنا کہ مابعد الذکر اگرچہ

وہ اتفاقاً استخراجی اور ترکیبی نہیں ہے۔

مکمل سے اجزا کی طرف۔ تدریس کے عام طریقہ کے ایک رُخ کی بعض دفعہ یہ کہکر تشریح کی جاتی ہے کہ ہمیں ایک مکمل چیز سے اس کے اجزا کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔ بلاشبہ یہ ایک مختصر طریقہ ہے یہ کہنے کا کہ ہمیں اس غیر منقسم مخلوط مکمل سے ابتدا کرنی چاہیئے جس سے بچہ واقف ہے اور اس کے بعد پہلے اس کے اجزا کی طرف اور آخر میں مکمل کی طرف بڑھنا چاہیئے۔ بہر حال ایسے عام الفاظ پر مشتمل ضرب المثل کے استعمال میں بڑا خطرہ ہے مثلاً ایک مصنف اس ضرب المثل سے یہ نتیجہ نکالتا ہے کہ کمسن بچوّں کو جغرافیہ پڑھاتے وقت ہمیں زمین سے اس کے ایک کرہ ہونے کی حیثیت سے ابتدا کرنی چاہیئے کیونکہ یہ وہ مکمل چیز ہے جس کے اجزا کی توضیح کرنی ہے۔ لیکن اگر اس ضرب المثل کی صحیح تشریح کی جائے تو اس سے "مکمل" کا مطلب وہ چیز ہے جس سے بچہ واقف ہے جو اس صورت میں اس کے گھر اور مدرسہ کا طبعی ماحول ہے۔ اسی اُصول کے مطابق تمبا کو یا چاء پر کوئی سبق الاشیاء پڑھاتے وقت ہمیں اس پیداوار سے ابتدا کرنی چاہیئے جس سے بچہ واقف ہے یعنی جس حالت میں کہ وہ دوکان سے آتی ہے اور اس کے بعد پیچھے ہٹتے ہٹتے پودے تک پہونچنا چاہیئے مگر جب جیرینیم پر سبق ہو تو ہمیں سالم پودے سے آغاز کرنا چاہیئے۔

خاص سے عام کی طرف اس ضرب المثل کو کہ تدریس میں ہمیں مقرون سے مجرد کی طرف بڑھنا چاہیئے بعض اوقات اس طرح بھی بیان کیا جاتا ہے کہ ہمیں مخصوص واقعات سے عام حقیقتوں کی طرف

بڑھنا چاہیئے۔ فرق یہ ہے کہ آخر الذکر ضرب المثل ہمارے طریقہ یا عمل کی منطقی ترتیب پر امتیازی توجہ مبذول کراتی ہے یعنی اس حقیقت کی طرف کہ ہم یہاں طریقہ استقرائی استعمال کر رہے ہیں۔ اس کے ساتھ ساتھ یہ انتباہ بھی ضروری ہے کہ طالب علم کو جونہی کہ وہ اس کو علیحدہ کرنے کے قابل ہوجائے عام حقیقت کی طرف بڑھ جانا چاہیئے اور یہ کہ اس کے بعد اس عام حقیقت کو مزید مخصوص واقعات کی توضیح و تشریح میں استعمال کرنا چاہیئے بالفاظ دیگر استقرائی طریقہ کو استخراجی طریقہ کی طرف رہنمائی کرنا اور اس سے پہلے آنا چاہیئے۔ بہر صورت یہ کہا جا سکتا ہے کہ اس معاملہ کو ان مختلف طریقوں سے بیان کرنے میں کچھ زیادہ منفعت حاصل ہوتی دکھائی نہیں دیتی۔ ہم ہمیشہ مخصوص واقعات سے عام قوانین کی طرف نہیں بڑھتے بلکہ بعض اوقات کم عام سے زیادہ عام قوانین کی طرف بڑھتے ہیں مثلاً مخصوص واقعات کے مشاہدہ سے ہم یہ سیکھتے ہیں کہ گرم پانی سے کانچ کے برتن ٹوٹ جاتے ہیں لیکن اس کو اور دوسرے کم عام (یا تجربی) قوانین کو بعد میں طبعیات کے زیادہ عام قانون کے تحت لایا جاتا ہے۔ اس کے علاوہ ہمیں یہ بھی یاد رکھنا چاہیئے کہ کوئی مخصوص حقیقت طالب علم کے لئے اُسی وقت مخصوص حقیقت ہوتی ہے جبکہ وہ اس کو ایک عام قانون کی روشنی میں دیکھے۔ جس چیز سے کہ وہ شروع کرتا ہے وہ اتنی مخصوص نہیں ہے جتنی کہ غیر معین، غیر تحلیل شدہ اور مخلوط ہے۔

غیر معین سے معین کی طرف گذشتہ کیفیت سے ایک اور ضرب المثل کا ایما ہوتا ہے اور وہ یہ ہے کہ تدریس میں عمل کی باقاعدگی کا مطلب یہ ہے کہ غیر معین سے معین کی طرف

بڑھنا چاہیئے۔ سب سے پہلے موہوم، غیر منقسم اکائی اس کے بعد اس کے اجزا اور مختلف صورتوں میں امتیاز اور پھر ان اجزا کا ایک مربوط مکمل میں اجتماع اور اس طرح آخر میں ایک زیادہ واضح طور پر معین اکائی — عام الفاظ میں یہ وہ قانون ہے جو ذہنی نشو و نما کے سارے عمل میں پایا جاتا ہے۔ بچہ کا پھول کے متعلق سب سے پہلا تصور ایک موہوم مخلوط مکمل ہوتا ہے جس میں حامل زر۔ زیرہ اور پنکھڑیوں کو ابھی ممیز نہیں کیا گیا ہے۔ عدد کے متعلق اس کا پہلا تصور ایک موہوم کثرت تعداد کا ہوتا ہے۔ اس کے پہلے جغرافیائی تصورات اس کے عین ماحول کے موہوم علم پر مشتمل ہوتے ہیں اور جبکہ اس کو بعد میں کسی مخصوص حصہ کی جغرافیہ بتائی جاتی ہے تو وہ اس کے عام ظاہری حالت اور ساخت سے ابتدا کرتا ہے یا اس کو ابتدا کرنی چاہیئے اور اس کے علم ہندسہ سے متعلق پہلے تصورات شکل کے موہوم تصورات ہوتے ہیں اس لئے غیر پختہ اور خام دماغ میں صحیح تصورات پیدا کرنے کی کوشش کا نتیجہ صرف یہی ہوتا ہے کہ لفظی بیانات سے واقفیت پیدا کر دی جاتی ہے ہمیں اس غیر معین علم سے ابتدا کرنے پر قانع ہونا چاہیئے جو بچہ اپنے ہمراہ اس کام کے لئے لاتا ہے اور بتدریج وضاحت اور صحت کے اُصول کی کوشش کرنی چاہیئے۔

تجربی سے معقول کی طرف اس ضرب المثل کے بیان میں جو ہمیں جز سے کل کی طرف بڑھنے کی ہدایت کرتی ہے ہم نے دیکھ لیا ہے کہ اکثر دفعہ اس کے یہ معنی کم عام سے زیادہ عام علم کی طرف بڑھنے کے ہونی چاہیئے اور اس کا اکثر دفعہ یہ مطلب

ہوتا ہے کہ ہمیں تجربی علم سے معقول کی طرف بڑھنا چاہیئے۔ تجربی علم ایک ایسا علم ہے جس کی بنیاد تجربہ کے مشاہدہ شدہ واقعات پر ہوتی ہے لیکن جس کے متعلق ہم کوئی مدلل بیان نہیں دے سکتے۔ کسی لڑکے کو تجربی طور پر معلوم ہو سکتا ہے کہ کھلے ہوئے پانی کے نل سخت کہر کے بعد پھٹ جاتے ہیں، یہ کہ ایک گرتا ہوا بادپیما بارش کی پیش گوئی کرتا ہے، یہ کہ ماسکو کا موسم سرما لندن کے موسم سرما سے سخت تر ہوتا ہے اور یہ کہ کسی کرکٹ کے مقابلہ میں تماشہ بیں پہلے گیند کو ضرب کھاتے ہوئے دیکھتا ہے اور اس کے بعد اس کو تصادم کی آواز آتی ہے۔ برخلاف اس کے معقول علم ایک ایسا علم ہے جس میں مذکورہ واقعات حقیقت کے ایک عام تر نظام میں اپنی اپنی جگہ پر رکھے جاتے ہیں اور اس لئے سائنٹیفک طور پر ان کی تشریح کی جا سکتی ہے۔ اگر لڑکے کو اس بلند سطح پر پہونچنا ہے تو یہ صرف اسی وقت ممکن ہے جبکہ تجربی مشاہدات کی جماعت بندی کی جا کر ان کی تحلیل کی جائے۔ اس لئے بعض اوقات اس ضرب المثل کی تشریح یوں کی جاتی ہے کہ تدریس میں ہمیں تجربی سے معقول کی طرف بڑھنا چاہیئے۔

انفرادی اور نسلی نشوونما

بہر طور نہ صرف افراد ہی کو بلکہ نسل کو بھی تجربی تعمیمات کے ایک ذخیرہ کے حصول کی ضرورت ہوتی ہے جس کو عملی تجربہ سے حاصل کیا گیا ہو۔ قبل اس کے کہ وہ منظم علم جس کو ہم سائنس کہتے ہیں ممکن ہو اور اس طرح ہمیں وہ ضرب المثل جو اپنی وسعت میں بہت زیادہ وسیع ہے یاد آجاتی ہے کہ بچہ کی تعلیم کو طریقہ اور تنظیم میں تاریخی طور پر انسان کی

تعلیم کے مطابق ہونا چاہیئے" یہ اُصول اعادہ کے حیاتیاتی نظریہ سے مربوط ہے جس کا عام مطلب یہ ہے کہ "کوئی انفرادی عضویہ اپنے ابتدائی نباتی مایہ سے لے کر اپنی مکمل حالت تک اپنی نشو ونما کے دوران میں مختلف اشکال کے جس سلسلہ کا اظہار کرتا ہے وہ ایک مختصر اعادہ ہے اُن اشکال کے ایک طویل سلسلہ کا جس کا اظہار اس عضویہ کے بزرگوں یعنی قبل عضویوں نے نام نہاد آفرینش کے بالکل ابتدائی زمانہ سے لے کر اب تک کیا ہے"۔ مثلاً ایسا معلوم ہوتا ہے کہ بچہ کی قبل پیدائش اور بعد پیدائش کی ابتدائی زندگی اپنے اہم خدوخال میں حیوانی زندگی کی ادنیٰ سطح کے مطابق ہے اور یہ کہ بچہ کی نشوونما کے آخری مدارج حیوانی اشکال کے سلسلہ کے اُن مقامات کے مماثل ہیں جنھیں اعلیٰ حیوانات اور انسان نے اختیار کئے ہیں۔ اس مطابقت کی ایک عام طریقہ سے بآسانی توضیح کی جا سکتی ہے۔ چونکہ بچہ کی نشو ونما میں قوت گویائی نسبتاً دیر سے ظہور پذیر ہوتی ہے اس لئے جونہی کہ انسان حیوان مطلق کی حالت سے باہر نکلا وہ بھی بلاشبہ نسل میں اسی وقت نمودار ہوئی۔ بچہ کی ذہنی فعلیت کی ابتدائی صورتیں جس میں حسی درک، حرکت اور جبلت کی زندگی زیادہ نمایاں ہوتی ہے اُن اشکال کے مطابق ہوتی ہیں جو اعلیٰ حیوانات اور انسان کی پست ترین نسلوں میں دیکھی جاتی ہیں۔ وحشی انسان کے کھلونے کے شوق میں، اس کی لفظی ایجادات میں، فوق البھڑک رنگوں کی خواہش میں، ذاتی بناؤ سنگار کے شوق میں، اس کے نقش کشی میں، حسی معروضوں کے عجیب عجیب تبدیلیوں میں، مافوق الفطرت ذرائع پر یقین کرنے کی آمادگی میں

اور اس کے ڈر کی نوعیت اور اس کے مبداء میں ہم کمسن بچہ سے بہت قوی مشابہت پاتے ہیں[1]۔ اور اخلاقی سطح پر ہیجانی حرکتوں سے بتاملانہ افعال کی طرف ترقی، ضبط نفس میں زیادتی اور اخلاق کی بیرونی یا خارجی منظوریوں سے داخلی منظوریوں تک پہونچنا یہ ساری چیزیں انفرادی اور نسلی ترقی و نشو ونما کی علامتیں ہیں۔

نظریہ ادوار کلچر اس عام مشابہت کی بناء پر ہربارٹ کے بعض پیرو کہتے ہیں کہ تدریسی مواد کے انتخاب اور اس کی تنظیم کا تعین نہ صرف انسانی کلچر کے تاریخی مدارج بلکہ طفلی نشو ونما کے بھی مدارج کے ذریعہ کیا جانا چاہیئے اور "نظریہ ادوار" کے اُصول کے مطابق معین نصاب مرتب کئے گئے ہیں۔ اگرچہ ان نصابوں میں بعض تجاویز بہت ہی اچھی ہیں لیکن اگر یہ کہا جائے کہ یہ قبل از وقت ہیں تو یقیناً کوئی زیادتی نہ ہوگی کیونکہ جس نظریہ پر یہ مبنی ہیں وہ بالآخر صرف ایک ہی نظریہ ہے جس کی تفصیلات کو کسی طرح بھی ثابت نہیں کیا گیا ہے۔ اس کے علاوہ اگر مشابہت واضح اور مکمل بھی ہو تو اس کا اطلاق ساری انسانی زندگی پر طفولیت سے بلوغ تک اور کسی قوم کی پوری تاریخ پر اس کی ابتدا سے زمانہ حال تک ہوگا۔ برخلاف اس کے اس مشابہت کو عملی جامہ پہنانے کی سنجیدہ ترین کوشش جو کی گئی ہے اس میں بھی پوری تاریخ کو شامل کرلیا گیا ہے یعنی افسانہ کے دھیمے دھندلکے سے لیکر موجودہ حکومت کی

---

[1] ۔ بچپن کا مطالعہ مصنفہ سلے ملاحظہ ہو۔

نشو و نما تک لیکن اس نصاب نے دوسری طرف اپنے آپ کو طالب علم کی چھ اور چودہ سال کی عمر کے درمیان محدود کر لیا ہے۔

اور اگر اس مشکوک اور مشتبہ مطابقت میں ترمیم بھی کی گئی تو اس وقت بھی ہم یہ اعتراض کرنے پر مجبور ہوں گے کہ چونکہ تدریس کے مسائل دو متغائر چیزوں کے اعمال ہیں یعنی بچّہ کے اور اُس قوم کے جس کا وہ بوقت موجودہ ایک رکن ہے، یہ نظریہ ایک دوسرے اُصول کو تسلیم کرتا ہے جو اگر صحیح بھی ہو تو صرف بچّہ کا خیال کرتا ہے اور اُس تمدن کی موجودہ ضروریات کو جو بچّہ کے ارد گرد ہے کوئی اہمیت نہیں دیتا۔ اگرچہ بچّہ کی اور اُس کے بعیدی آبا و اجداد کی ذہنی قوتوں میں بہت کچھ مماثلت ہو سکتی ہے تاہم بچہ ایک بالکل جداگانہ معاشرہ کا رکن ہے اور اس لئے اسکی ذہنی زندگی کے مشمولات اس کے آبا و اجداد کے مشمولات سے بالکل مختلف ہیں" وہ اپنے ارد گرد تجربہ کی حقیقتوں کی تشریح کا ایک مختلف طریقہ پاتا ہے، صحیح اور غلط کے مختلف نقاط نظر، زندگی اور فرض کے مختلف تصورات"[1] اور انہی ہی کی روشنی میں اس کی تعلیم ہونی چاہیئے کوئی شخص انکار نہیں کرے گا کہ سات آٹھ سالہ بچّوں کے لئے رابن سن کروسو، شاہ ارتھر اور رابن ہڈ موزوں ہیں لیکن فلارنس نائٹ انگیل اور گارڈن کی کہانیوں کی موزونیت سے انکار کرنا بھی مساوی حماقت ہو گی۔ بحیثیت مجموعی ہم اس نتیجہ پر پہنچتے ہیں کہ انفرادی اور نسلی نشو و نما کی درمیانی مشابہت، اگرچہ نہایت ہی دلچسپ اور ایمائی ہے

---

[1] تعلیم کی منطقی اساس صفحہ ۲۵۰ مصنفہ جے ولٹن

اور اگرچہ اس مزید یادداشت کا کام دیتی ہے کہ ہمیں ذہنی اور اخلاقی اعتبار سے بچّہ سے بہت زیادہ کی توقع نہیں کرنی چاہیئے، کوئی محفوظ راستہ نہیں بتاتی کہ بچّہ کو کن چیزوں سے واقف ہونا اور کن چیزوں کا یقین کرنا چاہیئے یا شعار اور فرض کے متعلق اس کے تصورات کن اجزا پر مشتمل ہونے چاہئیں۔

استکشافی طریقہ ہم نے جس ضرب المثل پر ابھی بحث کی ہے اس کا تعلق تدریسی مواد کے انتخاب اور تنظیم دونوں سے ہے اور اس لئے ہمیں اس باب کے موضوع سے کسی قدر بھٹک جانا پڑا۔ ان مسلمہ ضابطوں کی طرف جن کا تعلق محض طریقہ تعلیم کے مسائل سے ہے لوٹ کر ہمیں اُس ضابطہ کی جانب متوجہ ہونا چاہیئے جو اس امر کی ہدایت کرتا ہے کہ بچّوں کو مختلف چیزیں خود اپنی جدوجہد سے معلوم کرنے کی اجازت دینی چاہیئے یا مروجہ فیاشنبل محاورہ کے مطابق ہمیں "استکشافی" طریقہ اختیار کرنا چاہیئے۔ قریبی مقرون مواد کی تحلیل سے آغاز کرنے کی ضرورت پر اور بتدریج زیادہ مکمل اور معین علم کی جانب بڑھنے پر اصرار کرنے میں ہمارا یہ مطلب مضمر تھا کہ بچّہ کو کوئی ایسی چیز نہیں بتائی جانی چاہیئے جس کے دریافت کر لینے کی، مشاہدہ یا انتاج کی مدد سے بچّہ سے اتفاقاً توقع کی جا سکتی ہو لیکن خاص طور پر زور دینے کے لئے باقاعدہ عمل کی اس صورت کو علٰحدہ کر لینا ہی بہتر ہے یہ کہ کسی چیز کا کہہ دینا اس کے پڑھا دینے کے مساوی نہیں ہے بلاشبہ ایک قدیم تدریسیاتی ضرب المثل ہے اگرچہ اس زمانہ میں بعض اوقات اس کو اس طرح پیش کیا جاتا ہے کہ گویا یہ ایک بالکل جدید رہبر ہے اس کی عام صحت کا اعتراف کرنے

یا اس پر اسرار کرنے کے بعد ہمیں ہر نوع ممکنہ غلط فہمیوں سے اپنے آپ کو محفوظ کرنے کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔

اولاً یہ کہ اس اصول کا اطلاق کہ بچہ کو مختلف چیزیں خود معلوم کرنی چاہئیں یا جہاں تک کہ وہ صحیح ہے، تدریس کے ہر شعبہ پر ہوتا ہے۔ بعض اوقات یہ بیان کیا جاتا ہے یا کم از کم اس امر کا ایما کیا جاتا ہے کہ اس اُصول کا اطلاق تجربی سائنس پر خاص طور سے ہوتا ہے ریاضیاتی سائنس پر کمتر اور اس سے بھی کم ادبی مطالعہ پر۔ لیکن غالباً ایسے امتیازات آخر الذکر مضامین کے روایتی اور نامکمل طریقہ تعلیم پر مبنی ہیں نہ کہ ان مضامین کی نوعیت میں کسی عمیق اور ناگزیر اختلافات پر۔ اپنی سابقہ تربیت کی کسی قدر رہنمائی میں طالب علم اپنے طور پر کسی نظم کی خوبی کو محسوس کرسکتا ہے یا اپنے طور پر کسی مصنف کے انداز تحریر کی خصوصیتوں کو دریافت کرسکتا ہے یا کسی مضمون کے متعلقہ مواد کو جمع کرسکتا اور اس کی تنظیم ایک جدید طریقہ پر کرسکتا ہے یا اپنے لئے کوئی حسابی اُصول یا نحوی قاعدہ بناسکتا ہے اور اگر یہ واقعہ ہے تو اس کی تعلیم "استکشافی" طریقوں سے اُتنی ہی یقینی ہو جائیگی گویا کہ اس نے حیاتیاتی یا طبعی سائنس کی کسی حقیقت کو اپنے طور پر دریافت کیا۔ تحقیق و تدقیق کی روح کو ترقی دینے کے لئے یہ سوال سائنس اور ادب کی اضافی قدر و قیمت کا نہیں ہے بلکہ غطریسی تدریس اور اُس کے مخالف طریقہ تعلیم کا ہے خواہ تدریسی مضمون کوئی ہو۔

ثانیاً ہمیں اس قسم کے والہانہ بیانات سے احتراز کرنا چاہیئے کہ طالب علم کو کوئی چیز نہ بتائی جائے اور یہ کہ ہر چیز خود اُس کو دریافت

کرنی چاہیئے۔ ہم سب کو اس بحث کے تسلیم کرنے میں تامل ہوگا کہ اگر کوئی لڑکا مثلاً تجربی طبیعیات کے کسی مسئلہ پر" اپنے اُستاد کے بیانات کو یقین نہ کرے جو کہ ایک پختہ علم، مسلمہ قابلیت اور ناقابل الزام سیرت کا یادرکھتا ہے تو اس کا شبہ ناواجبی ہے اور شہادت کی قدر وقیمت کو معلوم کرنے کی قوت کی کمی کا اظہار کرتا ہے[۱]" کیونکہ جو اصلی چیز زیر بحث ہے وہ اُستاد سے نہیں بلکہ سائنس سے لڑکے کا طرز عمل ہے اور اس کا شبہ صرف اس صحت مند شعور پر مبنی ہوگا کہ جو شہادت پیش کی گئی ہے وہ صحیح قسم کی نہیں ہے۔ بہرحال اپنے آپ کو اس مبالغہ آمیز تجویز کے سپرد کر دینا ایک بالکل جداگانہ چیز ہے کہ بچّہ کو اُستاد سے بے نیاز ہونا چاہیئے یا کم از کم یہ کہ جب اُستاد تحقیق کے لئے مواد فراہم کردے تو اس کے فرائض ختم ہوجاتے ہیں۔ "بہترین اُستاد اپنی جماعت کو تاریخ موجودات کی کوئی حقیقت بتا دیتا ہے جبکہ وہ اس کو کھیتوں کو بھی لیجا سکتا تھا تاکہ وہ خود اس حقیقت کا مشاہدہ کرلے۔ اس حقیقت کو بتا دینے کی فوری ضرورت تھی، بالراست مشاہدہ کرنے میں آدھا دن ضائع ہوجاتا، اس کا بالکل ترک کر دینا ایک اہم اُصول کی، جس کو اخذ کیا جاتا ہے، ایک ضروری خصوصیت کو نظر انداز کر دینے کے مساوی ہوگا۔ اگر ہمیں بالکل اپنے طور پر علم فطرت حاصل کرنا ہے تو ہمیں اس پر چند صدی صرف کرنے کے لئے آمادہ ہوجانا چاہیئے[۲]"

۱۔ ٹاڈ ہنٹر مضامین کا تصادم صفحہ (۱۷)

۲۔ ایل۔ سی۔ میال، رسالہ تعلیم جنوری ۱۸۹۵ء۔

تاہم اُن لوگوں کا مطلب اس سے بمشکل کم معلوم ہوتا ہے جو موقع اور بے موقع اس تجویز کو بیان کرتے ہیں کہ بچہ کو ایک اصلی دریافت کنندہ کی حیثیت میں رکھدینا چاہیئے۔ ظاہر و باہر واقعات کو بالکلیہ نظر انداز کر کے ایسا کہا جاتا ہے۔ ایک قابل آدمی یا سائنس داں اپنے مسئلہ کی طرف اس پختہ علم یا پختہ قابلیت کے ساتھ رجوع کرتا ہے جو واقعات کے انتخاب میں اور اُس کے مفروضات کے بنانے اور اُن کی تصدیق کرنے میں اس کی رہنمائی کرتی ہے برخلاف اس کے بچہ کے "اوراکی مادے" تعداد میں کم اور تنظیم میں کمزور ہیں اس لئے مدرس کا فریضہ یہ نہیں ہے کہ اس کو اپنا راستہ جس طرح بھی ہو سکے ڈھونڈھ نکالنے پر چھوڑ دے بلکہ صرف اتنی امداد دے جو اس کو اس قابل بنا دے کہ وہ سادہ اور آسان تحقیق کے راستوں پر حقیقی اور ہمت افزا ترقی کر سکے۔ اس کے علاوہ مدرسہ کا لڑکا بخلاف ایک اصلی محقق یا دریافت کنندہ کے نتیجہ پر کود پڑنے اور جلد نتائج اخذ کرنے کے لئے ضرورت سے زیادہ آمادہ رہتا ہے اور تاوقتیکہ ہوشیاری کے ساتھ اس کی روک تھام اور رہنمائی نہ کیجائے یہ رجحان ایک ایسی تربیت پر منتج ہوگا جو اُس تربیت کے بالکل متضاد ہوگی جس کی فکر میں خالص "استکشافی" تدریس کے مؤیدین لگے ہوئے ہیں۔ بلاشبہ اس لڑکے کی صورت مستثنیٰ ہوگی جو جدت کا اظہار کرتا ہے" لیکن جدت ایک نایاب عطیہ ہے اور تقلید کا مادہ تقریباً ہر بچہ میں پایا جاتا ہے اور ان دونوں میں عام خیال کے خلاف زیادہ قریبی رشتہ ہے۔ ان دونوں کے آپس میں متضاد ہونے کے خلاف ہم اس حد تک بھی آگے بڑھ کر کہہ سکتے ہیں کہ

جدت کے یقینی قدم گا ہوں یعنی ابتدائی مدارج میں سے تقلید بھی ایک ہے۔ غالباً معدودے چند نایاب ذہانت کی صورتوں کو نظر انداز کر کے ہم دیکھیں گے کہ اکثر لوگوں نے جنہوں نے ادب، فنون یا سائنس میں شہرت حاصل کی ہے ایک تقلیدی صورت اپنے نشوونما کے ایک معین درجہ کے طور پر طے کی ہے۔ استکشافی نظریہ کو مبالغہ آمیز حد تک نہیں لے جانا چاہیئے بلکہ ہمیں یاد رکھنا چاہیئے کہ نظیر اور مثال کا اثر کس قدر قوی ہوتا اور ایک دانشمندانہ توضیح کی قدر وقیمت کس قدر بڑی ہوتی ہے۔[1]

اس نوبت پر ہم ایک ایسے امتیاز پر پہونچتے ہیں جو بعض اوقات ذہنی تربیت (ٹریننگ) اور ذہنی ترویض (ڈسپلن) میں کیا جاتا ہے کسی لڑکے کو اس وقت تربیت (ٹریننگ) دی جاتی ہے جبکہ تحقیق یا ثبوت کے عمل میں قدم بہ قدم اس کی رہنمائی کی جاتی ہے۔ اس کی ترویض (ڈسپلن) اس وقت ہوتی ہے جبکہ اس سے عمل مذکور کے اقدام خود دریافت کرنے کو کہا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ جب کبھی ممکن ہو ثانی الذکر مشق کی قدر وقیمت زیادہ ہے لیکن اس حقیقت کی وجہ سے ہمیں نہیں چاہیئے کہ ہم اول الذکر مشق کی قدر وقیمت کی طرف سے اپنی آنکھیں بند کر لیں۔ جو طالب علم کسی بحث کو سمجھ کر آگے بڑھ رہا ہو مثلاً علم ہندسہ کا کوئی ثبوت۔ بہر طور اس طریقہ کی بصیرت میں ترقی حاصل کر رہا ہے جس کی توضیح بحث مذکور سے ہو رہی ہے اور بتدریج اس طریقہ کا

---

[1] لائیڈ مارگن، نمائش مطالعہ قدرت کی سرکاری رپورٹ صفحہ (۱۴۶)

عادی ہو جانے کے بعد وہ اس قابل ہو جائے گا کہ اسی طریقہ کو نئی صورتوں میں استعمال کر سکے۔ تربیت (ٹریننگ) اور ترویض (ڈسپلن) میں، جس طرح کہ ان کی یہاں تعریف کی گئی ہے، اتنی چیزیں مشترک ہیں کہ ہم نے انہیں عام طور پر مترادف الفاظ کی طرح استعمال کیا ہے لیکن اب دیکھا جائے گا کہ ترویض (ڈسپلن) میں تربیت (ٹریننگ) سے کچھ زیادہ شامل ہے۔ عموماً تدریس کا حقیقی عمل دونوں پر مشتمل ہوتا ہے[۱]۔

ضرب الامثال کا خلاصہ

جس طرح کہ ہم نے ان ضرب الامثال کے بیان کو اُس عام خیال کے اظہار سے، جو ان ضرب الامثال کی تہہ میں ہے، آغاز کیا تھا اسی طرح اسی خیال کے اظہار پر ختم کرنا چاہیئے۔ ہر ایک ضرب المثل علم کو ایک بالیدگی اور نشو و نما پانے والے دماغ کے نقطہ نظر سے دیکھتی ہے اور اُس طریقہ کی کسی صورت کا اظہار کرتی ہے جس سے ذہنی بالیدگی کے قدرتی مدارج نئے علم کے پیش کرنے پر اثر ڈالتے ہیں اس کے ساتھ ساتھ ہر ضرب المثل ہمیں یہ بھی یاد دلاتی ہے کہ مدرس جس کو اپنے مضمون میں یدطولیٰ حاصل ہے متعلم کی ضروریات کا خیال کئے بغیر اپنے مضمون کے مختلف حصوں کی ایک باقاعدہ تنظیم نظر میں رکھیگا۔ اور سادہ ترین اور عام ترین تصورات سے ابتدا کر کے انہیں استخراجی طریقہ پر مخلوط اور تفصیلی حقیقتوں میں مربوط کر دے گا۔ تحلیل کے بعد ترکیب آنی چاہیئے "نفسیاتی" ترتیب کے

---

[۱] اس امتیاز کے متعلق لاری کی تصنیف تعلیم کے ادارے صفحات ۸۲ و ۸۳ ملاحظہ ہو۔

بعد جو تدریسی مواد کو بچّہ کی نمو پذیر ذہنی قوتوں کے مطابق بناتی ہے "منطقی" تربیت آنی چاہیئے جو کسی مضمون کے مختلف حصّوں کا اظہار اس مکمل طریقے سے کرتی ہے جو ریاضیاتی سائنس میں پایا جاتا ہے۔ مقرون کو مجرد سے پہلے آنا چاہیئے لیکن ثانی الذکر سے مسلح ہونے کے بعد ہمیں اول الذکر پر دوبارہ حملہ آور ہونا چاہیئے۔ مخصوص واقعات کو عام حقیقتوں سے قبل آنا چاہیئے۔ لیکن اس کے بعد ان حقیقتوں کو غیر مشرح واقعات پر روشنی ڈالنے کے لئے استعمال کرنا چاہیئے۔ مخلوط کو اس کے سادہ عناصر میں حل کیا جانا چاہیئے۔ لیکن ان عناصر سے مخلوط کی دوبارہ تعمیر کیجائے استکشافی طریقہ کے بعد اس ترکیبی طریقہ کو آنا چاہیئے جس کی طرف ساری تحقیق و تدقیق مائل ہوتی ہے۔

سابق الذکر ضرب الامثال کے متعلق رائے۔

جن ضرب الامثال پر ہم نے غور کیا ہے وہ عام ہیں۔ اور اس امر کا اعتراف کیا جانا چاہیئے کہ وہ کسی قدر غیر مربوط اور غیر سائنٹیفک طریقہ سے ان اہم امدادوں کو بیان کرتے ہیں جو نفسیات اور منطق نے تدریس کے نظریہ کو دی ہیں۔ اور جس شخص نے ان علوم کا ایک سنجیدہ مطالعہ نہیں کیا ہے وہ ان کی اہمیت کو بمشکل سمجھ سکتا ہے۔ تاہم ایک نوجوان مدرس کو تقلید اور تجربیت کی سطح سے بلند تر ہونے کے قابل بنانے میں یہ ضرب الامثال ایک قیمتی ذریعہ ہو سکتی ہیں کیونکہ یہ تدریس کی عام ترصورتوں کی طرف معین طور پر توجہ کو مبذول کراتی ہیں۔ اور ان سے ان طریقوں کی بھی توضیح ہوتی ہے جن سے تدریسی فن میں کسی شخص کے اٹکل پچو عمل کو مدد دینے میں نظریہ سے

توقع کیجا سکتی ہے۔ بہر حال اس خدمت کی انجام دہی کے لئے انکی حفاظت اور توضیح احتیاط سے کیجانی چاہیئے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں انھیں کسی قدر آسانی سے غلط بلکہ متضاد معانی بھی دے دی جاسکتی ہیں۔

طالب علم کے حصول علم کے فطری طریقہ کو کسی قدر بنا قرار دیکر اور تحصیل کردنی علم کی منطقی خصوصیات کو ایک حد تک اساس بنا کر اُن ضرب الامثال نے اُن اُصولوں کا احاطہ کر لیا ہے جنھیں طریقہ تعلیم کے مسائل پر غالب اور حاوی ہونا چاہیئے۔ انصافاً اس امر کا اقرار کیا جانا چاہیئے کہ مدرس کی عملی مشکلات کے حل میں ان سے کچھ زیادہ مدد نہیں ملتی لیکن ایک نقطہ نظر سے ہر وسیع اُصول کا خواہ اس کا تعلق کسی بھی علم سے ہو یہی حال ہے۔ حقیقت حال یہ ہے کہ یہ عام ضابطے معین اور تفصیلی رہنمائی کا ادعا نہیں کرتے۔ ان میں کا ہر ایک حاصل کردنی علم کی طرف سے متعلم کی حالت کی ایک عام صورت پر توجہ کو مبذول کراتا ہے اور من حیثیت الکل یہ اُس ذہنی کیفیت کا اظہار کرتے ہیں جس کے ساتھ ہمیں اُن مضامین کی جن کے پڑھانے پر ہم متفق ہیں۔ تنظیم اور اُس کے پیش کرنے کے سوالات کی طرف رجوع کرنا چاہیئے۔

حوالہ جات

اس باب میں جن ضرب المثال کا حوالہ دیا گیا ہے۔ ان میں سے اکثر ول کو اسپنسر نے اپنی کتاب "تعلیم" کے دوسرے باب میں بیان کیا اور ان کی تشریح بھی کی ہے اور جے۔ ولٹن نے اپنی کتاب "تعلیم کی منطقی اساسیں" کے آخری باب میں اور کویک نے اپنی تصنیف

"تعلیمی مصلحین" کے انیسویں باب میں ان ضرب الامثال کی بہت ہی بجا طور پر نکتہ چینی کی ہے اس کے علاوہ سلے کی تصنیف "مدرس کی درسی کتاب نفسیات" بھی ملاحظہ ہو۔ انفرادی اور نسلی نشو و نما میں مشابہت کے متعلق اور مضامین کے انتخاب اور ان کی ترتیب پر اس کے اطلاق کی نسبت لانگ کی کتاب "ادراک" (انگریزی ترجمہ) صفحات ۱۰۹ تا ۱۵۰ بھی ملاحظہ کی جائے۔ رین کی "تدریسیات کی تلخیص" (ترجمہ وان لیو) صفحات ۹۵ تا ۹۸۔ فلکن کی تصنیف "ہربارٹ کی تمہید" صفحات ۱۴۰ تا ۱۴۴۔ بی۔ اے یارنٹ کی تصنیف "تدریس میں عقل سلیم" صفحہ ۱۲۲۔ اور ڈیوئی کی تصنیف "مدرسہ اور معاشرہ" ملاحظہ ہو

نواں باب

مضامین کی ترتیب اور اسباق کا تسلسل

"اس چیز کا تعین نہایت صحت کے ساتھ کرنا ضروری ہے کہ تدریس کے کون کون سے عناصر بچّے کی کس کس عمر کے لئے موزوں و مناسب ہیں تاکہ ایک طرف اگر وہ کسی چیز کے پڑھنے کے قابل ہے تو اس کو روکا نہ جائے اور دوسری طرف جس چیز کے لئے وہ بالکل تیار نہیں ہے اس کا اس پر بار ڈال کر پریشان نہ کر دیا جائے"

(پستالوزی)

اس باب میں ہمیں جن دو عملی مسائل کی طرف رجوع کرنا ہے وہ یہ ہیں اولاً یہ کہ مختلف مضامین میں سے ہر ایک کی ابتدا طالب علم کی مدارسی زندگی میں کب کی جائے اور ثانیاً یہ کہ ہر مضمون جن مباحث پر مشتمل ہوتا ہے ان کی مدارسی زندگی کی ساری مدت میں کس طرح تنظیم اور تقسیم کی جائے۔ ہم معین اور تفصیلی خاکہ جات دینے سے احتراز کریں گے جو کہ ہر قسم کے مدرسہ کے لئے ایک تختہ کی شکل میں بنا دئے گئے ہوں اور ان تجاویز کے پیش کرنے پر قناعت کریں گے جن پر بالآخر ساری صحیح اسکیموں کو مبنی ہونا چاہیئے۔ ایک مدرس کو جو اپنے

فرائض سے واقف ہو اس کی ضرورت نہ ہوگی یا بلاشبہ وہ اس چیز کو برداشت نہ کریگا کہ کوئی دوسرا شخص اس کے لئے تفصیلی نصاب بنا دے اسی کے ساتھ ساتھ کوئی مدرس اُن وسیع اصولوں کے استعمال کو نظر انداز نہیں کر سکتا جو ایک اچھے نصاب کی بنا ہوتے ہیں۔ ان اُصولوں کی جو کسی قدر مضمون کی نوعیت پر اور کسی قدر بچّے کی فطرت پر مبنی ہیں گزشتہ باب میں توضیح کر دی گئی ہے۔ یہ بھی اظہر من الشمس ہے کہ ہمیں بچّے کی نشو و نما کے اُن دریافت شدہ واقعات پر بھروسہ کرنا پڑتا ہے جن پر پانچویں باب کے آخری حصہ میں بحث کی گئی ہے۔ اور اگر ناظرین آگے بڑھنے سے قبل اُس باب پر نظر ثانی ڈال لیں تو بہتر ہوگا۔

ہم مادری زبان کی تعلیم سے ابتدا کریں گے۔ جیسا کہ مضامین مدرسہ کی وسعت کی بحث کے دوران میں مناسب تھا یہاں بھی یہ چیز باعث سہولت ہوگی کہ ہم اُن پانچوں قابل امتیاز عناصر پر علیحدہ علیحدہ غور کریں جن پر تدریس کا یہ شعبہ مشتمل ہے۔

گفتگو کرنا اگرچہ ہم صاف اور قابل سماعت انگریزی بولنے کے فن کو بہت ہی اہم تصور کرتے ہیں لیکن یہ نصاب میں کوئی خود مختار اور علیحدہ جگہ اختیار نہ کرے گا۔ بلکہ اپنے آپ کو تدریس کے دوسرے شعبوں سے متعلق کرے گا۔ ایک چھ یا سات سالہ بچّہ کے متعلق یہ فرض کیا جا سکتا ہے کہ اس نے تقریری انگریزی میں کافی دستگاہ حاصل کر لی ہے جس کی نوعیت کا تعین زیادہ تر اس کے گھر کے اثر نے کیا ہے بہر حال بہت ہی کم صورتیں ایسی ہونگیں، خصوصاً مدارس تحتانیہ میں

جن میں بات چیت میں صحت اور صفائی پیدا کرنے کے لئے جو تکلیف اُٹھائی گئی وہ رائگاں گئی ہو۔ ایسے سارے اسباق کو جن میں بچے عاملانہ حصہ لیتے ہیں اس غرض کے لئے استعمال کیا جانا چاہیئے۔ لیکن پڑھائی یعنی قرأت کے اسباق، بالخصوص سات سے دس سال کی عمر تک، بہترین مواقع مہیا کریں گے۔ بشرطیکہ کم از کم قرأت کو دانش مندانہ طریقہ سے پڑھایا جائے۔ اس کے بعد کے سارے مدارج میں، مدارس تحتانیہ اور مدارس ثانوی دونوں میں، مدرسین کو چاہیئے کہ وہ ایک مصمم ارادے کے ساتھ خراب اور ناقابل فہم تقریر کا مقابلہ کریں خواہ یہ قرأت میں ہو یا تشیدی اسباق میں، سوال کا جواب دینے میں ہو یا زبانی ترجمہ کرنے میں۔ تدریس کا یہ حصہ زیادہ وسیع اور مشمول ہو جائے گا۔ جبکہ زبان دوم کی ابتدا کیجائیگی۔

قرات خواندگی کے ابتدائی اسباق۔

کس نوبت پر بچہ کو قرأت کے فن کے حصول کی ابتدا کرنی چاہیئے ایک ایسا سوال ہے جس کے متعلق آرار اور عمل دونوں میں اختلاف پایا جاتا ہے۔ بہر حال ہم یہ بلا خوف تردید کہہ سکتے ہیں کہ ضرورت سے جلد آغاز کرنے کا میلان ہے۔ بہت کم بچے پانچ یا چھ سال کی عمر سے قبل اس قابل ہوتے ہیں کہ پڑھنا سیکھنے کے دانش مندانہ طریقے استعمال کیے جا سکیں اور اگر خواندگی کے اسباق کو چھ یا سات سال کی عمر تک بالکلیہ ملتوی بھی کر دیا گیا تو بہت کم بچے نقصان اٹھائیں گے خواہ مدارسی زندگی چودہ سال کے بعد ہی ختم کیوں نہ ہو جائے۔ بہر صورت تین ابتدائی شرائط کی پابندی کیجانی چاہیئے۔ بچہ کو تیز اور رواں بولنے کے قابل ہونا چاہیئے اس کی عام ذہانت نے اس قدر نشو و نما پائی ہو کہ وہ آواز کی مشابہتوں

اور اختلافات میں امتیاز کرنے کے قابل ہو جائے۔ اور دلچسپ کہانیوں کی اتنی زیادہ تعداد اس کو پڑھ کر سنائی جائے کہ اس میں یہ جوش و جذبہ متحرک ہو جائے کہ وہ کسی امداد کے بغیر خود اپنی کوشش سے کتابوں سے قصّے پڑھنے کی آرزو کرنے لگے۔

تہجی طریقہ بلاشبہ ابتدائی اسباق کا اصلی مقصد یہ ہوتا ہے کہ بچہ ظاہری علامات اور تقریری آوازوں میں خود بخود تلازم پیدا کر سکے۔ اس مقصد کے حصول کا قدیم طریقہ ـــــ وہ طریقہ جو سابقہ نسل کی ہجا کی کتابوں میں پایا جاتا تھا ـــ حروف تہجی کے سکھانے کی ابتدا حسبِ عمل درآمد قدیم کرتا تھا اور اس کے بعد دو تین یا اس سے زیادہ اجزائے لفظ کے مرکبات بنانے کی طرف بڑھتا تھا۔ ہمارے بے قاعدہ علم ہجا میں جو حقیقی مشکلات ہیں ان کا کوئی لحاظ نہ کیا جاتا تھا اور جو اشکال کہ پیش کی جاتی تھیں وہ اکثر و بیشتر بچہ کے لئے بے معنی ہوتی تھیں ـــ اجزائے الفاظ اس وجہ سے لایعنی کہ ان کا کوئی علٰحدہ وجود نہیں ہوتا اور الفاظ اس لئے بے معنی کہ وہ بچہ کے ذخیرہ الفاظ کے حدود سے باہر ہوتے تھے۔ بہر حال ”تہجی طریقہ“ کا ایک زیادہ بنیادی نقص یہ تھا کہ وہ پڑھنے والے کو اس کی اصلی دقت میں کوئی حقیقی اور مادی مدد نہیں دیتا تھا کیونکہ ان تین حروف ”ڈی۔ او جی“ کی آوازوں کے اعادہ کے متعلق کم سے کم یہی کہا جا سکتا ہے کہ وہ لفظ ”ڈاگ“ کی آواز کی طرف ایک کمزور اور بالواسطہ اشارہ مہیا کرتے تھے، یہ واقعہ کہ لاکھوں آدمیوں نے اسی طریقہ سے پڑھنا سیکھا ہے بلاشبہ اس امر کا اظہار کرتا ہے کہ بالآخر ایک بالواسطہ اشارہ کافی ہو جاتا ہے۔

لیکن یہ طریقہ اکثر و بیشتر طویل اور تکلیف دہ ہے۔

صوتی طریقے اُصول کی اس غلطی کے ازالہ کے لئے "صوتی طریقے" بنائے گئے ہیں کیونکہ وہ حروف کے ناموں کے بجائے اُن کی آوازوں کو سکھاتے ہیں اور اس نظری اعتراض کو واجبی طور پر نظر انداز کر دیتے ہیں کہ بعض حروف غیر صحیح کی کوئی آواز ہی نہیں ہوتی اس کے باوجود یہ عملی مشکل باقی رہ جاتی ہے کہ انگریزی املا نہایت ہی بے قاعدہ ہے لیکن اس مشکل کو اس طرح حل کر لیا جاتا ہے کہ ابتدا میں باقاعدہ املا کے الفاظ پر توجہ محدود رکھی جاتی ہے اور ایک ہی حرف کی مختلف آوازوں کے اظہار کے لئے امتیازی نشانات یا رنگ استعمال کئے جاتے ہیں۔ بہرحال بعض مدرسین بے قاعدہ املا کی مشکلات سے اس درجہ متاثر ہوئے ہیں کہ وہ "دیکھو اور بولو" کی تجویز کو ترجیح دیتے ہیں جس میں بچہ آسان الفاظ کو بحیثیت مجموعی شناخت کرنا سیکھنے سے آغاز کرتا ہے اور اولاً اُن حروف یا آوازوں کی طرف رجوع نہیں کرتا جن سے یہ الفاظ بنے ہیں۔ اگر اس تجویز کو مکمل طور پر اختیار کر لیا جائے تو اس کا ایک بڑا سقم یہ ہوگا کہ بچہ کو جو سینکڑوں الفاظ پڑھنے ہوں گے ان میں کا ہر ایک لفظ ایک خود مختار اور علیحدہ شئے تصور کیا جائے گا۔ متشابہات اور اختلافات کا دیکھنا ایک بڑی حد تک اتفاق پر منحصر ہو جائے گا۔ اور بچہ اپنے طور پر مشکلات حل کرنے کی قوت جلد حاصل نہ کر سکیگا۔" اجزائی طریقہ "دیکھو اور بولو" کے طریقہ کی وہ قسم ہے جس میں بچّہ کو پہلے اجزائے الفاظ کی شناخت سکھائی جاتی اور بعد میں انہیں جوڑ کر دو یا تین اجزائے الفاظ کے الفاظ بنانا بتایا جاتا ہے۔

"دیکھو اور بولو" کا طریقہ اس تجویز کے متعلق اعتراض یہ ہے ایسے بے معنی آواز دینے والے اجزائے حروف کو جیسے ut ct ot ہیں ابتدا ہی میں سیکھنا پڑتا ہے۔ اس کے ماہر موئیدین نے جس طرح اس کو بنایا ہے وہ بلاشبہ اس مضمون کی ایک قابل تعریف باقاعدہ تنظیم ہے۔ لیکن بچے کے لئے یہ ایک بیگار ہے۔ اس کا راز اس حقیقت میں مضمر ہے کہ سابقہ باب میں طریقہ تعلیم کے جن قواعد پر بحث کی گئی ہے یہ ان کی خلاف ورزی کرتا ہے کیونکہ یہ تحلیلی طریقہ پر ترکیبی طریقہ کو اور "منطقی" ترتیب کو "نفسیاتی" ترتیب پر ترجیح دیتا ہے۔

ایک طریقہ مجوزہ تفصیلات میں گئے بغیر ہم اب ایک ایسی چیز کا ایک مختصر خاکہ دیتے ہیں جو بظاہر ایک صحت مند طریقہ معلوم ہوگا۔ اولاً باقاعدہ املا کے چند الفاظ جو ترجیحاً عام اشیاء کے نام ہوں مختلف چیزوں کی تصویروں یا نقشوں کے متعلق تختہ سیاہ پر لکھے جائیں اور بچوں کو بھی انھیں لکھنے دیجئے تاکہ یہ ان کے ذہن نشین ہو جائیں۔ ان الفاظ کے جیسے چند درجن الفاظ تک اس طریقہ کو جاری رکھئے اور بچوں کو ان سے اس قدر واقف ہو جانے دیجئے کہ وہ ان الفاظ کے بلا ترتیب پیش کرنے پر انہیں فوراً شناخت کر سکیں۔ اس نوبت پر اگر بچوں سے یہ خواہش کی جائے کہ وہ کسی موزوں قاعدہ (پرائمر) یا پڑھنے کے تختہ سے وہ سارے الفاظ ڈھونڈ نکالیں جو انھوں نے پڑھ لئے ہیں تو یہ ایک اچھی مشق ہوگی اس طرح صوتی تحلیل کے لئے کافی مواد جمع ہو جائے گا جس کے آغاز کرنے کا وقت اب آگیا ہے مثلاً حرف "ایم" کی قوت کا احساس Mat

اور Man کے جیسے الفاظ کے ملاحظہ سے پیدا ہوگا اور بچّوں کی ہمت افزائی کیجا سکتی ہے کہ وہ اس حرف سے شروع ہونیوالے الفاظ تجویز کریں۔ اس طرح حروف غیر صحیح اور دوہرے حروف غیر صحیح اور مختصر آواز والے حروف علت کے آوازوں کی قدر و قیمت حاصل کی جا سکتی ہے۔ الفاظ بنانے کی مشقوں کا آزادانہ استعمال کیا جائے گا۔ اور ہر قرأت یعنی پڑھنے کا سبق لکھنے کا بھی سبق ہوگا۔ یہ شبہ کیا جا سکتا ہے کہ آیا ایک با قاعدہ نظام کو اس سے آگے بڑھانے کی ضرورت ہے یا نہیں۔ اکثر و بیشتر مروجہ تجاویز ضرورت سے زیادہ اضافوں سے لدی ہوئی ہیں۔ پڑھنے کے تختے اور قاعدے (پرائمر) جو مناسب طور پر مصور اور واجبی طور پر تدریجی ہوں اس نوبت پر استعمال کئے جا سکتے ہیں اور مشکلات اور بے قاعدگیوں پر جوں جوں وہ آتے جائیں حملہ کیا جا سکتا ہے۔

اس نوبت پر خواندگی کی میکانکی مشکلات بچّہ کی توجہ کو اس درجہ اپنی طرف میذول رکھتی ہیں کہ وہ تقریبًا ناگزیر طور پر ایک ہی لہجہ میں پڑھنے پر مائل ہو جاتا ہے۔ اس حقیقت کے باوجود کہ معمولی گفتگو میں وہ موثر خطابت کے فن اور خوبیوں سے بالکل ناواقف نہیں ہوتا۔ اس لئے جب وہ تیز اور روان پڑھنے لگے جو غالبًا اس کے نویں یا دسویں سال میں ہو سکے گا تو آواز کے اُتار چڑھاو، وقفہ اور کسی چیز پر زور دیکر پڑھنے کا واجبی لحاظ کرنے پر اصرار کرنے کی ضرورت ہوگی۔ اس غرض کے حصُول کے لئے ہمیں خواندگی کے اسباق میں ایسے مواد کا انتخاب کرنا ہوگا جو دلچسپ ہو اور جس کو بچہ بآسانی سمجھ سکے اور اس کے

بعد ہیں اس کی ہمت افزائی کرنی چاہیئے کہ وہ پڑھتے وقت اپنے تخیل کو مشق کا موقع دے۔

(۲) قرأت میں بعد کی تدریس خواندگی کے میکانکی رخ پر حاوی ہوجانے کے بعد بچہ جب کسی امداد کے بغیر کتاب سے خیالات حاصل کرنے کے قابل ہوجائے تو اس کے بعد بھی اس کو اکثر دفعہ قرات بالجہر کی مشق کرانی چاہیئے لیکن اب اس مشق کو دوسرے مضامین کے سلسلہ میں کرایا جائے گا۔ بالخصوص مدرسہ تحتانیہ میں قرأت کی مشق ادب یا تاریخ کا سبق بھی ہو جانے پر مائل ہوگی اور ثانوی مدرسہ میں یہ یاد رکھنا چاہیئے کہ اچھی قرأت بالجہر ایک انگریزی مستند کتاب کے موثر مطالعہ کے لئے ایک ناگزیر شرط ہے۔

لکھنا اور پڑھنا ساتھ ساتھ سکھائیں جائیں۔ عام طریقہ یہ رہا ہے کہ جب بچہ کچھ پڑھنا سیکھ لے تو اس وقت لکھنے کی ابتدا کی جاتی ہے۔ لاک نے اس خصوص میں آگے بڑھ کر اس حد تک بھی ہدایت کردی ہے کہ تاوقتیکہ بچہ اچھی طرح پڑھنے کے قابل نہ ہوجائے لکھنے کو ملتوی کردینا چاہیئے ہمارے زمانہ میں بہترین معلمین کا اس امر پر اجماع ہے کہ اظہار خیال کے یہ دونوں متعلقہ فنون ساتھ ساتھ سکھائیں جائیں۔ لکھنے کے یا طباعت کے حروف پہلے استعمال کیے جائیں اور جو حذف ہوگئے ہوں انہیں بعد کو بتایا جائے۔ ایسی حالت میں ایک قسم کی مشق دوسری کو تقویت پہونچاتی ہے اور جسمانی فعلیت اور حرکت کا عنصر، جو لکھنے میں بہت نمایاں ہوتا ہے ساتھ ساتھ پڑھنا سکھانے میں مزید دلچسپی کا باعث ہوتا ہے

لکھنے کے حروف سے طباعت کے حروف کی طرف گزرنا یا اس کا بالعکس کوئی سنجیدہ مشکل پیش کرتا ہوا نہیں پایا گیا۔

تحلیلی اور ترکیبی طریقے

جیسا کہ پڑھنا سکھانے میں ہوتا ہے۔ اسی طرح لکھنا سکھانے میں بھی ہم عمل کے دو متضاد طریقوں سے متقابل ہوتے ہیں ـــــ ترکیبی اور تحلیلی۔ قدیم طرز کی مشقی بیاضوں میں اول الذکر کا وجود موجود تھا جس کی ابتدا ایسی مشقوں کی قطاروں سے جو کشش اور دائروں پر مشتمل ہوتی تھیں اور جو اس کے بعد ان عناصر کو حروف میں ملانے اور حروف کو الفاظ میں مرکب کرنے کی طرف بڑھتی تھیں۔ تحلیلی طریقہ مکمل الفاظ سے ابتدا کرتا ہے۔ اول الذکر ابتدا ہی سے صحت کو کسی قدر سختی کے ساتھ مدنظر رکھتا ہے۔ ثانی الذکر کا مطالبہ ہے کہ ہم ابتدا میں نسبتاً بدہئیت کام پر قانع رہیں اور صحت و صفائی کو بتدریج حاصل کریں۔ اول الذکر طریقہ نہایت ہی میکانکی ہے اور اس لئے تکان آور ہونے کی طرف مائل ہے۔ ثانی الذکر میں یہ صلاحیت ہے کہ اس کو کافی دلچسپ بنایا جا سکتا ہے خصوصاً، جیسا کہ ہم نے سفارش کی ہے، جب اس کو پڑھنے کے ساتھ ساتھ سکھایا جائے۔ بہر نوع اس امر کی اجازت دی جا سکتی ہے کہ کثیر التعداد جماعتوں کے مدرسین، جن میں انفرادی توجہ ضرورتاً کم دی جاتی ہے بچوں کو حروف بنانے کی خاص مشق کرائیں۔ یہ مشق بذاتہٖ دلچسپ ہو جائیگی بشرطیکہ اس کے بعد ہی مکمل الفاظ بنانے کی کوشش کیجائے۔ اس امر کے اضافہ کی ضرورت ہے کہ اس نوبت پر تدریس کا بہترین آلہ تختۂ سیاہ ہے کیونکہ عمل اور نتیجہ دونوں کی نقل کرنی ہے اور یہ کہ مشقی بیاضیں، اگر

انہیں استعمال ہی کیا جائے، محض مشق کے ذرائع تصور کیجائیں۔

جوں ہی کہ بچہ اچھی طرح لکھنے کے قابل ہو جائے یہ مشق بھی قرأت کی مشق کی طرح ایک جداگانہ "مضمون" کی حیثیت سے باقی نہ رہیگی اور اپنے آپ کو تدریس کے دوسرے شعبوں سے متعلق کر لے گی مدارسی ۲
زندگی کی ہر نوبت پر صاف اور بآسانی پڑھ لئے جانے کے خط پر اصرار کیا جائے بالخصوص عجلت میں نوٹ لکھنے کی رسم کو، جس کا آغاز جلد ہو جاتا ہے، اس چیز کی اجازت نہ دینی چاہیئے کہ وہ طالب علم کے خط کے طرز کو تباہ کر دے۔

انشاء، تقریری انشاء بہت ہی ابتدائی زبان کے اسباق کی نوعیت بچّہ کی اُس قابلیت کے لحاظ سے متعین ہوگی جو اُس نے اپنے گھر پر کم یا زیادہ صحت اور روانی کے ساتھ بات چیت کرنا سیکھا ہے۔ کنڈر گارٹن یا مدرسہ صبیان کا نقطۂ آغاز یہی ہوگا جہاں کہ زبان کی تدریس بچّہ کے ذخیرہ الفاظ میں وسعت دینے اور اس کی طلاقت لسانی کی کشت کاری کی شکل اختیار کریگی اس کے لئے جو ذرائع اختیار کئے جائیں گے وہ مکالماتی اسباق ہوں گے جو تصویروں، قدرتی اشیاء، اور واقعات حاضرہ پر مبنی ہوں گے اور کہانیوں اور قصوں کا زبانی اعادہ بھی ہوگا جس میں مدرس بچہ کی امداد اور تصحیح کرے گا۔ جوں ہی کہ بچہ لکھنے کے قابل ہو جائے تقریری انشاء کی ان کوششوں کی امداد املا نویسی اور نقل نویسی سے کیجائے گی جس کی وجہ سے مختلف قسم کے وقفے اور حروف علت کے استعمال کی مشق ہو جائے گی۔ اس قسم کی تدریس مدرسہ تحتانیہ کے سال اول کے نصاب کے مناسبت سے ہوگی

یا کنڈر گارٹن اور ثانوی مدرسہ کے درمیانی عبوری جماعت کے نصاب کے مطابق ہو گی۔

تحریری مشقیں نویں سال سے تیرہویں یا چودھویں سال تک تقریری انشاپردازی تحریری کام کو زیادہ جگہ دیتی جائے گی اس غرض کے لئے طالب علم کے ذاتی تجربہ سے ایک کثیر مواد فراہم کیا جائے گا جس کو بعض دفعہ ایک خط کی شکل میں لکھا جا سکتا ہے اور اس مواد کی فراہمی اُس تدریس سے بھی ہو سکتی ہے جو ادب، تاریخ، جغرافیہ اور مطالعہ فطرت میں دیجاتی ہے۔ اس زمانہ میں اُن الفاظ اور اجزائے جملوں پر جن کا غلط استعمال کیا جاتا ہے اور جملوں اور پاروں کی تشکیل پر بھی زیادہ صوری مشقیں دی جانی چاہئیں۔ پندرہ سال کے بعد سے انشا کی مشق کسی قدر آزادانہ صورت اختیار کرلے گی۔ طالب علم کو بتایا جائے گا کہ وہ کس طرح اپنے مواد کا بہترین طور پر انتخاب کر سکتا اور اس کی چھان بین اور تنظیم کر سکتا ہے اور کس طرح اس کو ایک مضمون کی مسلسل شکل دے سکتا ہے۔ تاوقتیکہ اس قسم کے کام پر ایک یا دو سال صرف نہ کئے جائیں وہ انشاء کے اصولوں کے اُس باقاعدہ نقطہ نظر کے لئے تیار نہ ہو سکے گا جس کو مطالعہ بلاغت کہا جاتا ہے۔

قواعد۔ اسکی ابتدا کب کی جانی چاہیئے۔ گزشتہ بحثوں میں ہم نے باقاعدہ یا صوری قواعد کے حوالہ کو قصداً ترک کیا کیونکہ زبان کی تدریس کے اس حصّہ کی ابتدا کرنے کے طریقے اور وقت کے متعلق آرا میں بہت اختلاف ہے۔ اختلاف آرا کی ایک مثال کے طور پر ہم دس کی امریکی کمیٹی ۱۸۹۲ء کی

سفارشات کا مقابلہ اُس نصاب سے کر سکتے ہیں جو برؔشیا کے مدارس فوقانیہ میں مادری زبان کی تعلیم کے لئے مرتب کیا گیا ہے۔ نویں سال سے بارہویں سال تک اول الذکر کی خواہش ہے کہ "نام نہاد بے قاعدہ افعال اور ضمیر کی مختلف شکلوں کے صحیح استعمال پر زبانی اور تحریری مشقیں دی جائیں اور اُن الفاظ اور اجزائے جملوں کے صحیح استعمال کی بھی مشق کرائی جائے جنھیں عموماً غلط استعمال کیا جاتا ہے"۔ لیکن ان کی رائے میں "صوری قواعد کا مطالعہ جس میں بنیادی تحلیل صرفی شامل ہے" اس وقت شروع کیا جائے "جبکہ طالب علم کی عمر تیرہ سال سے کم نہ ہو"، اور یہ کہ "اس کی تعلیم صرف اس وقت تک جاری رہنا چاہیئے جو طالب علم کو اس کے اہم اصولوں سے واقف ہونے کے لئے ضروری ہے" اور یہ کہ "غالباً ایک سال (ہفتہ میں تین ساعات تعلیمی سے زیادہ نہیں) کافی ہو جائے گا"۔ برخلاف اس کے برؔشیا کی اسکیم میں قواعد کی باقاعدہ تدریس کا انتظام نویں سال سے ثانوی مدرسہ کے پہلے چار سال تک کیا گیا ہے۔ اجزائے کلام مفرد جملے اور قوی و کمزور تبدیلیوں کے بعد طالب علم مرکب جملے اور الفاظ بنانے کی طرف بڑھتا ہے اور بالآخر بارہ تیرہ سال کی عمر میں "اہم ترین قواعد کے ایک وسیع مطالعہ" کی طرف رجوع کرتا ہے مذکورالصدر اسکیموں میں اختلاف کی بڑی وجہ غالباً جرمن زبان کا مکمل تر تبدیلی نظام ہے کیونکہ بالخصوص جرمنی کی السنہ قدیم کے مدارس میں مدرس کو ہدایت کی جاتی ہے کہ وہ شروع سے آخر تک وہی اصطلاحات استعمال کرے جیسے کہ لاطینی میں ہیں۔ تاہم جہاں کہ طالب علم کو کم از کم ایک اور زبان سیکھنا ضروری ہے انگریزی قواعد کا ابتدائی مطالعہ بلاشبہ بہت

منفعت بخش ہے اور امریکی اسکیم میں معلوم ہوتا ہے کہ اس منفعت کو نظر انداز کر دیا گیا ہے۔ مدرسہ تحتانیہ کے انگریزی مضمون کے مدرس کے لئے بہترین صورت یہ معلوم ہوتی ہے کہ ان بچوں کی خاطر جو زبان دوم پڑھنے والے ہوں دس سال کی عمر سے قبل صوری انگریزی قواعد کے مبانی کی کچھ تدریس ہو جانی چاہیئے لیکن دوسرے طالب علموں کیلئے اس تدریس کی نوعیت عملی ہو، اس کو استخراجی صورتیں اختیار کرنی چاہئیں اسکو انشاء کی مشقوں کے قریب تر کر دیا جائے۔ اس کو سال بھر نظام الاوقات میں کوئی معین جگہ نہ دی جانی چاہیئے اور سب سے بڑھ کر یہ کہ اس کو تحلیل حرفی کے ایک غیر دلچسپ روزمرہ اور قواعدی تحلیل صرفی، جو تختہ کی شکل میں کی جاتی ہے، کی پست سطح پر نہ آجانا چاہیئے۔

انگریزی ادب قرأت سے ماقبل زمانہ میں ادب۔ خواہ ہم اس کو بدل پسند کریں یا نہ کریں کمسن بچہ کو ادب کی ابتدا کرانے کا عام ذریعہ شُشُو گیت اور جن اور پریوں کے قصے ہیں۔ اول الذکر کے ذریعہ وہ قافیہ اور وزن کے پہلے تصورات حاصل کرتا ہے۔ ثانی الذکر اس کی رہنمائی عبقر اور مخاطرہ کی دنیا کی طرف کرتے ہیں جس میں، اگر وہ خوش قسمت ہو، تو زندگی کے عام رخ سے پناہ لینا ہرگز ترک نہ کرے گا۔ اور اگر ایک چار یا پانچ سالہ بچہ ایک ایسی عبقریت کی فضاء میں بہتا ہوا دکھائی دے جو بعد کی زندگی میں کبھی نہیں مل سکتی تو ہمیں گھبرانے کی کوئی ضرورت نہیں ہے۔ کیونکہ جیسا کہ اس سے قبل کے کسی باب میں بتایا گیا ہے یہ عمر ایک خاص معنی میں تخیل اور مرعوبیت کی عمر ہے۔ اس کے بعد کے سالوں میں جو کنڈر گارٹن یا مدرسہ

صبیان میں بسر ہوں گے اور دو یا تین سال بعد تا وقتیکہ بچہ صاف اور رواں پڑھنے کے قابل نہ ہو جائے، ادب کی تعلیم قصہ گوئی کی شکل میں جاری رہے گی یونانی اور کلٹک قصوں میں اس کے لئے وافر مواد موجود ہے۔ اوڈیسے سے اخذ کی ہوئی کہانیاں ہاتھارن کے ٹیانگل ووڈ ٹیلس کی جیسی کتابوں میں کے افسانے اور شاہ آرتھر کے قصے ان سب سے استفادہ کیا جائے گا۔ یونانی، رومی اور انگریزی تاریخ میں سے ایسے قصوں کا انتخاب کیا جائے گا جو کہ حقیقی تاریخ کی سی مسلسل شکل میں نہ ہوں گے لیکن ہر قصہ دنیا کے مشاہیر کے افعال کی ایک زندہ تصویر پیش کرے گا۔ نظم کو بھی جو زیادہ تر تاریخی واقعات کی ایک آسان گیت ہوگی اور حتی الامکان قصوں سے متعلق ہوگی، اس میں شامل کر لیا جائے گا۔

دسویں سال سے بارہویں سال تک اس کے بعد تقریباً دسویں سال سے بچہ نے پڑھنے کے فن میں اتنی ترقی کر لی ہوگی کہ وہ اپنے طور پر خود کتاب سے ادب حاصل کرنے کے قابل ہو جائیگا۔ قرأت کی کتاب کی امداد جس کی باقاعدہ تعلیم دیجاتی ہے اور جو ایسے منتخبات پر مشتمل ہوتی ہے جو تدریجی مشق دیتے ہیں اب دوسری کتابوں کے ذریعہ دی جانی چاہیئے جن کی نوعیت امتیازی طور پر ادبی ہو۔ اس نوبت پر مقصد طالب علم کو کام دینا نہیں بلکہ اس کے لئے خوشی و فرحت کا سامان مہیا کرنا ہے۔ ادب میں دلچسپی کا نشو ونما اس موقع پر اہم ترین چیز ہے اس لئے "درسیہ"، سائنس "درسیہ" امور خانہ داری "درسیہ"، جغرافیہ اور اسی قسم کی تالیفات کا استعمال کرنا نہ صرف کم فہمی بلکہ قطعاً نامناسب ہے عموماً ایسی تالیفات یا پیداواروں میں

ادبی امتیاز کی کوئی چیز ہی نہیں ہوتی اور ان کے متعلق زیادہ سے زیادہ یہ کہا جاسکتا ہے کہ ان کے ذریعہ اس چیز کے پڑھانے کی کوشش کی جاتی ہے جو صورت حال کی نوعیت کا لحاظ کرتے اس طرح پڑھائی نہیں جاسکتی[1]۔ ہم دوبارہ اس چیز کا اعادہ کرتے ہیں کہ اس نوبت پر کتابوں کا حقیقی مقصد معلومات بہم پہونچانا نہیں بلکہ حظ فراہم کرنا ہے۔ کنگسلے کے ہیروس، شکسپیر سے ماخوذ لامب کی کہانیاں، ڈی فو کی تصنیف رابن سن کروسو، شیوی چیز کی گیت، میکالے کی رزمی نظمیں، ٹینی سن کی کتاب اینک آرڈن، برونِنگ کی تصنیف پائیڈ پائپر اور اچھی خبر کیسے لائے۔ کو موزون و مناسب مواد کی حیثیت سے پیش کیا جاسکتا ہے۔ اس امر کی احتیاط کی جانی چاہیئے کہ حقیقی ادب کے انتخاب کے دوران میں ہمارا مقصد اتنا بلند نہ ہو جائے کہ ہم نشانہ ہی کو خطا کر بیٹھیں۔

بارہ سے چودہ سال تک

اس کے بعد کی نوبت پر جو ہمیں چودہ یا اس کے قریب کے عمر تک لیجائے گی وہی عام طریقہ جاری رکھا جائے گا۔ اس وقت بھی اصلی مقصود یہ ہوگا کہ

---

[1] بعض غور و فکر کرنیوالے مصنفین اُصول ارتباط سے (جس کو اس نوبت پر یقیناً غلط طور پر استعمال کیا جاتا ہے) مفتون ہو کر اس عجیب خیال کے حامی ہیں کہ یہ کتابیں قدیم "درسیوں" سے جن کی نوعیت خالص ادبی ہوتی ہے برتر ہیں۔ بہت سی "درسیات" جغرافیہ اکثر "درسیات"، سائنس اور ساری "درسیات" امور خانہ داری ناقابل برداشت ہیں، تاریخی قرأت کی کتابوں کی بنیاد ہی جداگانہ ہے کیونکہ اس نوبت پر تاریخ کو ایک نیم ادبی مضمون ہونا چاہیئے۔

اُن بہترین چیزوں میں سے چند میں دلچسپی پیدا کی جائے جن پر غور و تامل کیا گیا اور جنھیں ضبطِ تحریر میں لایا گیا ہے اور اس عمر میں ایک متوسط لڑکا یا لڑکی کے مذاق اور اس کی سمجھ کا سختی سے لحاظ کیا جائیگا۔ معمولی قرأت کی کتاب کو جو نثر اور نظم کے تلخیصات پر مشتمل ہو گی اب ترک کر دیا جائیگا اور ان کی جگہ مکمل کتابیں یا اس قدر کافی طویل تلخیصات لے لیں گی جو توجہ کو اپنی طرف مبذول رکھ سکیں اور جن کی اپنی ایک اکائی ہو۔ اگر چند ایسی کتابیں منتخب کی جائیں جو نصاب کے دوسرے حصّوں سے بھی اور بالخصوص تاریخ سے تعلق رکھتی ہوں تو یہ ایک بڑی منفعت بخش چیز ہو گی لیکن ہم اس کو انتخاب کی اصلی اساس نہیں بنا سکتے۔ کیونکہ اس عمل سے لڑکے کی ادبی تربیت کی وسعت ضرر رساں حد تک تنگ ہو جائے گی۔ اسکاٹ کے چند ناول مثلاً ایون ہو، کینل ورتھ اور کونٹن ڈرورڈ، اس کی نظم کا بہت کچھ حصّہ مثلاً مارمین اور لیڈی آف دی لیک۔ لانگ فیلو کی ایوان جیلین اور ہیاواتھا، شکسپیر کے چند تاریخی ڈرامے جنھیں ہم ایک واضح ادبی شعور کے ساتھ بآزادی لکھ سکتے ہیں۔ گولڈ اسمتھ کا ڈیزرٹیڈ ولیج اور رٹرا ویسریہ اُس مواد کی مثالیں ہیں جو ایک قابل استاد کے ہاتھ میں حقیقی ادب سے دائمی دلچسپی پیدا کر دے گی لیکن مدرس کی قوت اور جوش پر بہت کچھ منحصر ہوتا ہے۔ اگر وہ ضروری ہیجان پیدا کر سکے تو مدرسہ میں جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اس کی امداد کسی مشکل کے بغیر ایک بڑی حد تک اس مطالعہ سے ہو سکتی ہے جو گھر پر اور تعطیلات کے زمانہ میں کیا جاتا ہے۔

اُوپر کے درجوں میں ادب کی تدریس جہاں تک کہ مدرسہ کا تعلق ہے اب ہم ادبی کلچر کے آخری زینہ پر

پہونچتے ہیں۔ثانوی مدرسہ کے وسطی اور اس کے اُوپر کے درجوں میں ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ ادب میں ادب ہی کے خاطر عام دلچسپی کی ایک محفوظ بنیاد رکھی گئی ہوگی اور اب وقت آگیا ہے کہ کچھ ادب سنجی کی کوشش کی جائے۔اس نوبت پر انتخاب کا میدان پریشان کن وسعت اختیار کر لیتا ہے۔اور یہیں صرف یہ کہنے کی ضرورت ہے کہ ایسی کتابوں کا انتخاب کیا جائے جو ادب کی تاریخ کے مسلسل ادوار کی نمایندگی کرتے ہوں، یہ کہ حتی الامکان دوسرے مضامین کے ساتھ ان کا تعلق ایسا ہو کہ اس سے مدد ملے اور سب سے زیادہ یہ کہ وہ ایسی کتابیں ہوں جن کے ادبی اوصاف کے انکشاف و توضیح سے خود مدرس ایک حقیقی حظ حاصل کرے۔ادبی تاریخ کے رسالوں سے احتراز کیا جائے گا اگرچہ بڑے بڑے ادوار اور مستند کتابوں کا ایک مختصر خاکہ اس نوبت پر مفید ہوگا۔منتخبات کی کتابیں بیدومن اور کیاڈمن سے لے کر ٹینی سن اور اسٹیونس تک، ایک خالص ذیلی اور ماتحتی فریضہ ادا کرینگی اور بس۔مکمل کتابوں کی جگہ کوئی چیز نہیں لے سکتی۔جن میں سے چند کا مطالعہ نہایت احتیاط سے کیا جائے گا اور ان کے علاوہ دوسری کتابوں کا بھی ۔۔۔ مطالعہ کسی قدر کم احتیاط کے ساتھ گھر یا مدرسہ پر کیا جائیگا۔

غیر ملکی زبانیں سوالات زیر بحث جب ہم انگریزی کے سوا دوسری زبانوں پر غور و تامل کرنے کی طرف رجوع کرتے ہیں تو ہم اقسام کے اہم سوالات سے جو اس باب کے تحت آتے ہیں متقابل ہوتے ہیں اگر کسی غیر ملکی زبان کی ابتدا ہی کرنا ہے تو پہلی دوسری اور تیسری زبان کا آغاز کس عمر میں کرنا چاہیئے؟ اگر ایک سے

زیادہ زبانیں سکھانا ہے تو ان میں کس زبان کی تعلیم پہلے ہونی چاہیئے؟ اور مدارسی زندگی کے ہر زینہ پر اس کے نصاب کی مخصوص خصوصیات کیا ہونگیں؟ موجودہ عمل درآمد کے مظہرین نے ان سوالات کے جوابات دیے ہیں وہ کسی طرح بھی ایک دوسرے سے متفق نہیں ہیں اور جیسا کہ ہم نے اس سے قبل بھی کہا ہے تعلیمی نظریہ کا — جو بالاخر تعلیمی عمل کے مسائل کو واضح طور پر سوچنے کی ایک مصمم کوشش ہے — یہ ایک اہم فریضہ ہے کہ وہ ایسے جوابات کے درمیان فیصلہ کرے۔

زبانوں کے ابتدا کرنیکی ترتیب معلوم ایسا ہوتا ہے کہ ایک نقطہ کے متعلق بہترین آرا کا اجماع ہے اگر نصاب میں ایک سے زیادہ غیر ملکی زبانیں شامل ہوں تو دونوں کی تدریس کی بیک وقت ابتدا کرنا اچھا نہیں ہے۔ دوسری زبان کو شروع کرنے سے قبل کم از کم ایک سال اور ترجیحاً دو یا تین سال گزرنے چاہئیں اس طریقہ سے ہم پریشان خیالی کا سدباب کرتے اور وقت کا ایک فیاضانہ حصہ دینے کے قابل ہو جاتے ہیں جس کی کسی نئی زبان کے سیکھنے کے ابتدائی مدارج میں بہت ضرورت ہوتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ اکثر و بیشتر پری پریٹری مدارس ہیں، جو انگلستان کے بڑے بڑے پبلک مدارس کے لئے ششو گھر کا کام دیتے ہیں، لاطینی اور فرانسیسی دونوں اس وقت شروع کی جاتی ہیں جبکہ لڑکا اپنی عمر کے آٹھویں یا نویں سال میں قدم رکھتا ہے[1] لیکن جرمنی کے مدارس فوقانیہ میں زیادہ ہوشمندانہ

---

[1] اسپیشل رپورٹس جلد ششم صفحات (۱۸۹ و ۲۳۲) ملاحظہ ہوں۔

طریقہ اختیار کیا جاتا ہے جہاں کہ دوسری زبان کی تعلیم مدرسہ کے تیسرے سال تک ملتوی رکھی جاتی ہے۔ بہرحال دونوں میں، جیسا کہ ان سارے مدارس میں ہوتا ہے جہاں کہ نشاۃ ثانیہ کی روایت کی عملداری ہے، لاطینی کی ابتدا مدارسی زندگی کی ابتدا کے ساتھ کی جاتی ہے جبکہ بچے کی عمر نو سال یا دس سال سے بھی کم ہوتی ہے لیکن اس میں کوئی شبہ نہیں کہ ثانوی تعلیم میں سب سے زیادہ معنی خیز اور دوررس اصلاحوں میں ایک اصلاح اس روایت کو ترک کر دینے کا موجودہ میلان ہے۔ مخصوص وجوہات کی بنا پر جن کے لئے ہمیں یہاں ٹھیرنے کی ضرورت نہیں انگلستان کے بڑے بڑے پبلک مدارس میں اصلاح بلاشبہ ایک دور کا تصور ہے لیکن دوسرے مدارس میں ناقابل خطا طور پر یہ میلان پایا جاتا ہے کہ تاوقتیکہ ایک جدید زبان کا مطالعہ کم از کم ایک یا دو سال تک نہ کر لیا جائے لاطینی کی تعلیم ملتوی رکھی جاتی ہے۔ وہ لوگ جو قدیم طریقہ کی پابندی کو ترجیح دیتے ہیں ایسا ہی کریں گے کیونکہ ان کی بحث یہ ہے کہ ابوینی زبان کو منطقی طور پر ترجیح حاصل ہونی چاہیئے اس کے علاوہ ان کی اس روش کی اصلی وجہ یہ ہے کہ وہ السنہ قدیم کی اعلیٰ قابلیت کے مستقبل کے متعلق گھبرائے ہوئے ہیں۔

لاطینی کو ملتوی رکھنے کے وجوہ برخلاف اس کے اصلاح کے ممتاز موئیدین حقیقی نتائج سے یہ بات ثابت کر رہے ہیں کہ ایسا اندیشہ اور خوف بے بنیاد ہے[1] اور وہ صحیح طریقہ پر

---

[1] اسپیشل رپورٹس جلد ششم صفحہ (۲۴۱) سے مقابلہ کیجئے۔

اس حقیقت کی طرف اشارہ کرتے ہیں کہ تدریس کے لئے منطقی ترتیب ہمیشہ بہترین نہیں ہوا کرتی اور یہ کہ حقیقت میں جس زبان پر گفتگو میں حملہ کیا جا سکتا ہے اور جس کو ایک پڑوس کی قوم بولتی ہے وہ ایک کمسن بچہ کی دلچسپیوں سے لاطینی کی نسبت کرتے بہت ہی کم دور ہو سکتی ہے۔ ان کی نہایت واجبیت کے ساتھ یہ بھی بحث ہے کہ اگر لاطینی کے ابتدائی مدارج کو سمجھ بوجھ کر طے کرنا ہے تو ہمیں اساس کے طور پر انگریزی قواعد کی مبادیات کا ایسا علم ہونا چاہیئے جس کو کمسن بچے حاصل نہیں کر سکتے برخلاف اس کے ایک زندہ زبان میں ابتداً تدریس قواعد کے کسی حوالہ کے بغیر بہتر طریقہ پر دی جا سکتی ہے۔ ان کی آخری حجت یہ ہے کہ اُن ثانوی مدارس میں تنظیم کے ایک مشکل سوال کا حل بآسانی ہو جاتا ہے جہاں کہ مدارس تحتانیہ کے بارہ یا تیرہ سالہ بچے شریک ہوتے ہیں جن کی لاطینی زبان میں کوئی تعلیم نہیں ہوئی ہے اور اگر کوئی بچہ دس سال کی عمر میں ثانوی مدرسہ میں شریک بھی ہو تو یہ حقیقت کہ لاطینی کا انتخاب اس کی مدارسی زندگی کا ایک اہم مسئلہ ہے تاخیر کو منفعت بخش بنا دیتی ہے۔

غیر ملکی زبان کی ابتدا کس عمر میں کیجانی چاہیئے۔

پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ ایک جدید زبان کی تعلیم پہلے ہونی چاہیئے اور یہ کہ اکثر و بیشتر صورتوں میں یہ زبان فرانسیسی[1] ہو۔ دوسرا سوال یہ ہے کہ اس زبان کے مطالعہ کی ابتدا کس عمر میں کیجانی چاہیئے۔ دو شرائط کی تکمیل ضروری ہے۔ اولاً یہ کہ

---

[1] بہت سے لوگ جرمن زبان کی تعلیم پہلے چاہتے ہیں مثلاً گکمن کے ثانوی تعلیم پر مضامین صفحہ (۲۱) ملاحظہ ہو۔

بچہ کو اپنی زبان میں روانی اور تیزی سے گفتگو کرنے کے قابل ہونا چاہیئے اور اس نے پڑھنا اور لکھنا سیکھ لیا ہو[1] ثانیاً یہ کہ اس کے تصورات اور ہمدردیوں کا دائرہ اس قدر وسیع ہو گیا ہو — جو ایک حد تک تاریخ اور جغرافیہ میں آسان اسباق کا نتیجہ ہو گا — کہ اس نوبت پر اس سے یہ توقع کی جا سکے کہ وہ ایک ایسے غیر ملک کے لوگوں کے آداب و اخلاق اور رسوم میں دلچسپی لے گا جن کے تاریخی اور سیاسی تعلقات خود اس کی قوم والوں سے قریبی ہیں۔ ان دو شرائط کی تکمیل کے بعد جن میں سے ایک کا تعلق زبان کی اشکال سے ہے اور دوسری کا اس مواد سے جو نئی زبان کی مشقوں کے لیے نہایت ہی مناسب ہو، وہ وقت آجاتا ہے جبکہ کسی غیر ملکی زبان کا مطالعہ شروع کیا جا سکے — زیادہ واضح الفاظ میں ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ دسویں سالگرہ کے بعد حتی الامکان جلد دوسری زبان کی ابتدا کر دینی چاہیئے۔ جو بارہ سالہ یا اس سے زیادہ عمر کا لڑکا مدرسہ تحتانیہ سے مدرسہ ثانویہ میں شریک ہوتا ہے وہ یہاں بلاشبہ تقریباً ہمیشہ نقصان میں رہیگا۔ لیکن یہ ایک ایسی صورت ہے جس کے لئے خاص انتظام کی ضرورت ہو گی۔ اگر مدرسہ چھوٹا ہو گا تو جماعت بندی دوبارہ ہو گی اور اگر بڑا ہو گا تو اس کا انتظام متوازی درجوں کے ذریعہ کیا جائے گا۔

جس نقطہ پر کہ دوسری غیر ملکی زبان کی ابتدا کی جا سکتی ہے اس کا

---

[1] یہاں ایک ایسے بچہ کی صورت کا حوالہ نہیں دیا جا رہا ہے جو کسی دو زبانی ضلع یا گھر میں رہنے کی وجہ سے ابتدا ہی سے دو زبان میں گفتگو کر سکتا ہو۔

تعین کسی عام قاعدہ کی رو سے نہیں کیا جا سکتا سوائے اس کے کہ متذکرہ صدر وجوہ کی بنا پر اس زبان کے آغاز سے قبل پہلی غیر ملکی زبان کا گہرا مطالعہ کم از کم دو سال تک کیا گیا ہو مثلاً فرض کیجئے کہ دس سال کی عمر میں فرانسیسی کی ابتدا کی گئی ایسی صورت میں دوسری زبان تیرہ سال سے قبل شروع نہیں کی جائے گی۔ ایک ایسے مدرسہ میں جہاں السنہ قدیم کے ایک ہلکے رنگ یا جھلک کو ضروری تصور کیا جاتا ہے یہ زبان بلاشبہ لاطینی ہوگی۔ فی الحقیقت بعض مدرسین چاہتے ہیں کہ اس نوبت پر سب کے لئے یکساں طور پر لاطینی کی ابتدا کر دیں اور اس کے لئے ان کی دلیل یہ ہے کہ اگر اس کو دو تین سال کے بعد چھوڑ بھی دیا جائے تو کم از کم کوئی نقصان نہ ہوگا۔ ایک درجہ اول کے مدرسہ میں جہاں مدرسہ ترک کرانے کی عمر اٹھارہ یا اُنیس سال ہے تیسری زبان کی ابتدا تقریباً پندرہویں سال میں کی جائے گی۔ اور چونکہ اس نوبت پر جائز اور واجبی تخصیص کا زمانہ آجاتا ہے اس لئے یہ زبان طالب علم کی ضروریات کے مطابق یونانی، جرمن، ہسپانوی یا اطالوی ہوگی۔

ساتویں باب میں جدید زبانوں کے نصاب کے متعلق مروجہ بحثوں کا ایک مختصر بیان جو دیا گیا تھا اس میں ہم شکل اسباق کے تسلسل کا حوالہ دینے سے احتراز کر سکے تھے لیکن اب یہ نقطہ مزید توجہ کا طالب ہے۔ رائے اور عمل کی جو موجودہ حالت ہے اس کا لحاظ کرتے ایک ایسے اسکیم کا محض خاکہ بھی پیش کرنا ناممکن ہے جس پر ہر حیثیت سے آراء کا اتفاق ہو جائے اور جو بچہ کی ذہنی نشوونما سے، جتنا بھی ہمیں اس کے متعلق علم ہے، تطابق رکھتا ہوا دکھائی دے۔ پہلے زینہ کے

متعلق یہ فرض کر لیا جا سکتا ہے کہ وہ نصاب کے پہلے دو سال کو حاوی ہوگا اور اس مدت کے اختتام پر جس اہم ترین اور مخصوص نتیجہ کو دیکھنا چاہیئے وہ یہ ہے کہ ذخیرہ الفاظ کے مخصوص حدود کے اندر طالب علم اس زبان کو جب اس میں گفتگو کی جائے سمجھ سکے اور اگر اس میں کوئی سوال کیا جائے تو ذہن میں ترجمہ کیے بغیر فوراً اس کا جواب دے۔ اس زبان کی آوازوں میں ابتدائی مشق کرنے کے بعد مذکورہ مقاصد کو پیش نظر رکھ کر نصاب کا آغاز کیا جائے گا۔ اکثر مدرسین تصاویر یا دوسری نظر آنے والی چیزوں پر مشق کرانے کو ترجیح دیتے ہیں لیکن بعض قرأت کی کتاب کو اپنی تدریس کی اساس بنانا پسند کرتے ہیں۔ دونوں صورتوں میں طالب علم کو جملوں کی شناخت اور اعادہ میں، غیر ملکی زبان میں سوالات کا جواب دینے میں اور املا لکھنے میں خوب مشق کروائی جائیگی۔ قواعدی تبدیلیوں اور بالخصوص باقاعدہ افعال کی گردان کی مشق بھی اکثر و بیشتر کروائی جائے گی۔ اور نحو کے اہم قواعد کی طرف اس کی رہنمائی کی جائے گی۔ لیکن یہ مشق حقیقتاً استقرائی ہوگی اور اس کو زبانی تدریس کے سلسلہ میں کرایا جائے گا۔ کم از کم پہلے زینہ کے دوران میں مادری زبان کے ترجمہ سے احتراز کیا جائے گا۔ کیونکہ یہ عام مقصد کے حصول میں حائل ہوتا ہے۔ دوسرے زینہ کا دوران مزید دو سال کا ہو سکتا ہے بارہ یا تیرہ سال سے چودہ یا پندرہ سال تک۔ اس نوبت پر فرانسیسی اسباق کے دوران میں انگریزی کے استعمال کو بالکلیہ ترک کر دینا ممکن ہو جانا چاہیے ایک آزاد تر اور وسیع تر نوعیت کی مکالماتی مشق جس کا انحصار کتاب کی مشمولات پر زیادہ نہ ہوگا، قواعد کا ایک زیادہ

باقاعدہ مطالعہ جس کے لئے سابقہ کام کے ذریعہ راستہ صاف کر دیا گیا ہوگا۔ اور انگریزی سے فرانسیسی میں ترجمہ کی ابتدا اس زینہ کی نمایاں خصوصیات ہوں گی۔ آخری زینہ کے کام کا انحصار اُس مدت پر ہوگا۔ جو اس کے لئے تجویز کیا گیا ہو لیکن ہر صورت میں اس کو آزادانہ تحریری انشا پر، جو مضمون اور خط دونوں کی شکل میں ہو گی، اور وقت جس قدر اجازت دے اس قدر فرانسیسی ادب کے مطالعہ پر مشتمل ہونا چاہیئے۔

اس باب میں جن زبانوں کی تعلیم پر بحث کی گئی ہے ان کی نسبت کرتے السنہ قدیم کی تدریس کی ترتیب کا مسئلہ ایک طویل تر تاریخ اپنے ساتھ رکھتا ہے اور اس لئے قدیم ادبیات کے جدید مدرس کا یہ کام ہے کہ وہ نئی چیزوں کو شروع کرنے کے بجائے روایاتی طریقوں کی اصلاح کرے۔ نشاۃ ثانیہ کے تعلیمی نصب العین کو ایک معین عملی شکل دینے کا امتیاز جان اسٹر کو حاصل ہے جو ۱۵۳۸ء اور ۱۵۸۳ء کے درمیان اسٹراس برگ کے جمنازیم کا پادری صدر رہا مجوزہ مقصد زبان پر عبور کامل تھا اور لاطینی وہ زبان تھی جس میں یدطولیٰ حاصل کرنا تھا اس مقصد کے حصول کے لئے جو عملی ذرائع اُس نے بنائے تھے وہ ایسے موثر تھے کہ جس چیز کو قدیم السنہ کی تعلیم سمجھا جاتا ہے اس پر اب تک اس کی مہر واضح طور پر ثبت ہے اس کی خواہش تھی کہ طالب علم چھ یا سات سال کی عمر میں شریک مدرسہ ہو، وہاں دس سال رہے اور اس کے بعد پانچ سال کے لئے کسی اکیڈیمی کو چلا جائے''۔

لاطینی میں نصاب "دس سال میں سے آٹھ سال صفائی" اور وضاحت بیان کے لئے اور دو سال طرز

بیان کی خوبیوں اور نزاکتوں کے لئے ضروری ہیں۔ مابقی پانچ سال کا فریضہ جو اکاڈمی میں بسر ہوں گے یہ ہے کہ وہ الفاظ میں ہنرمندی اور تیزی سے تطابق اور توافق پیدا کرنے میں ممد و معاون ہوں گے ...... دس درجوں میں ہر درجہ کا اس کا اپنا ایک مخصوص کام ہے۔ سب سے کم سن لڑکوں کو ہر اس چیز کا لاطینی نام سکھایا جاتا ہے جو وہ کھاتے پیتے اور جس کو وہ کھیل کے میدان۔ مدرسہ اور گرجا میں دیکھتے یا چھوتے ہیں۔ مدرسہ میں جوں جوں وہ ترقی کرتے جاتے ہیں لاطینی مضمون کی مقدار جو پڑھائی جاتی ہے اس میں بہت اضافہ کر دیا جاتا ہے۔ انشار کی مشق مسلسل ہوتی ہے بڑی عمر کے لڑکے مشقوں کو روزانہ لکھتے ہیں۔ پانچوں درجہ میں نظم کی ابتدا کی جاتی ہے۔ اوپر کے درجوں میں ہورس اور ریڈار کی نظموں کو دوسری تقطیع (میٹر) میں تبدیل کیا جاتا ہے اور لڑکے خود نظم لکھتے ہیں۔ نثر میں پانچویں درجہ کے لڑکے جرمن سے لاطینی میں دوبارہ ترجمہ کرتے اور اصل سے مقابلہ کرتے ہیں۔ اوپر کے درجوں میں یونانی مقرروں کا لاطینی میں اور لاطینی مقررون کا یونانی میں ترجمہ کرتے ہیں.. ...... وہ مضامین، بیانات اور خطوط لکھتے اور تیار ہو کر یا اس کے بغیر ہی تقریر کرتے ہیں۔ اس کے علاوہ وہ تحریری ترجمہ بھی احتیاط سے کرتے ہیں ...... گفتگو میں سلاست اور تیزی حاصل کرنے کے لئے تمام لڑکے لاطینی میں بات چیت کرتے ہیں حتیٰ کہ چھوٹے درجوں کے گمنام صغیر سن ٹٹوٹنوں کا بھی یہی عمل ہوتا ہے۔ مدرسین کو اُن سے جرمن زبان میں تخاطب کی ممانعت ہے۔ اگر لڑکے اپنی مادری زبان کا استعمال کریں تو انہیں سخت سزا دی جاتی ہے...... پہلی غلطی کو معاف کیا جا سکتا ہے،

مگر خلاف احکام مادری زبان کا استعمال ایک نہایت ہی سنجیدہ جرم ہے"[1]
یہ وہ اسکیم تھا جس کے مطابق انگلستان اور جرمنی میں ثانوی تعلیم کو بعد کی تین صدیوں تک ڈھالا گیا۔ یہ نظام جس نصب العین کا اظہار کرتا ہے اس کو بحیثیت مجموعی ترک کر دیا گیا ہے اور اس تبدیلی کا اظہار ایک وسیع نصاب میں پایا جاتا ہے۔ ایسے مدارس میں بھی جہاں نشاۃ ثانیہ کا نصب العین ایک قابل لحاظ قوت ہے یہ مسئلہ اس حقیقت کی وجہ سے بہت متاثر ہوتا ہے کہ لاطینی اب ایک زندہ زبان نہیں ہے اور یہ کہ گو ابتدائی مدارج میں اس کو مکالماتی طور پر پڑھانے کی تجویز کو کبھی کبھی اختیار کیا جاتا ہے لیکن اس سے نتیجہ غیر متاثر رہتا ہے۔
جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں ان تبدیلیوں کا عام نتیجہ یہ ہوا کہ اس عمر کو بڑھا دینے کا میلان پیدا ہو گیا جبکہ لاطینی کی ابتدا کی جائے۔ ہم فرض کرتے ہیں کہ طالب علم بارہ یا تیرہ سال میں اس کا مطالعہ شروع کرتا ہے اور یہ کہ اصلی مقصد یہ نہیں ہے کہ ایک ذریعہ گفتگو کی حیثیت سے اس پر عملی عبور حاصل ہو بلکہ رومی ادب کی آسان تر تصانیف میں سے کم از کم چند کا سمجھ لینا ہے جس کی اساس صحیح قواعد کا علم ہو۔ ان دونوں صورتوں کی وجہ سے اس طریقہ تعلیم میں جو نصاب کے ابتدائی مدارج میں

---

[1] ۔ پارکر "قدیم السنہ کی تاریخ پر" ایک وسیع اور فیاضانہ تعلیم پر مضامین میں۔ اسٹرم کے اسکیم کا خاکہ متعدد انگریزی اور امریکی مصنفین نے دیا ہے مثلاً برنارڈ (جرمن مصلحین تعلیم)، پینٹر (تاریخ التعلیم) براؤننگ (تعلیمی نظریے)

استعمال کیا جاتا ہو بہت بڑا فرق پیدا ہو جاتا ہے۔ اس نوبت پر طالبعلم باقاعدہ قواعد سے ناواقف نہیں ہے۔ اور اصولاً اب کوئی اعتراض نہیں ہو سکتا (جیسا کہ نو یا دس سال کی عمر میں ہو سکتا تھا) اگر اس کو قواعد کی ایسی تعلیم دی جائے جو غیر ضروری چیزوں سے مبرا اور ایسی مشقوں سے مملو ہو جو اشکال اور قواعد کے ذہن نشین کرانے میں مدد دیتی ہوں۔ ایک ہنر مند مدرس استقرائی طریقوں کو بہت استعمال کرے گا۔ بلاشبہ وہ "فطری" طریقہ کی اس حد تک بھی نقل کر سکتا ہے کہ ایک مخصوص طور پر تیار کی ہوئی قرأت کی کتاب کو اپنی تدریس کی اساس بنائے جس میں محصلہ قواعدی علم کا خلاصہ مناسب موقعوں پر دیا ہوا ہو۔[۱] لیکن بحیثیت مجموعی جس طریقہ تعلیم کو استعمال کیا جائے گا وہ اُس طریقہ تعلیم کے برخلاف جو ایک جدید زبان کی تعلیم کے لئے مناسب ہے لاطینی زبان کے قواعدی ڈھانچہ کے علم کی طرف بالراست رجوع کرے گا اور ایک ایسے ذخیرہ الفاظ کے حصول کی طرف متوجہ ہو گا جو ادبی اغراض کے لئے مفید ہو۔ ان مقاصد کو پیش نظر رکھکر مشقوں اور تعلیمی مواد کو مرتب کیا جائے گا۔ اس ابتدائی کام کے اختتام پر — اور یہ کہا جاتا ہے کہ بارہ یا تیرہ سالہ لڑکے ایک سال میں کافی ترقی کر لیتے ہیں — کسی آسان لاطینی مصنف پر حملہ کیا جائے گا۔ اس کے بعد سے مواد اور زبان دونوں میں تدریجی مشکل کتابیں پڑھی جائیں گی قواعد کا اعادہ اور اُس کی توضیح کیجائیگی بن پڑھی ہوئی عبارتوں کے ترجمہ کرنیکی

---

[۱] اسپیشل رپورٹس جلد ہشتم میں ای۔ اے سوننشین کا مضمون "لاطینی تدریس کے جدید طریقے" ملاحظہ ہو۔

مشق اکثر و بیشتر ہوگی اور طرز تحریر پر زیادہ توجہ دی جائے گی۔

تاریخ (۱) مدرسہ تحتانیہ میں تین تجاویز کا تقابل۔ جہاں تک کہ مدرسہ تحتانیہ کا تعلق ہے تاریخ کا اصلی مقصد، اگرچہ شاید بالکلیہ نہیں بچہ کے پیدائشی مقام کی کہانی کو سوانحی اور حکائی طریقہ پر بیان کرنا ہے۔ ایک مورخ کو فطری طور پر اس کی تدریس کی ترتیب اس چیز سے معلوم ہوگی جس کا آغاز سب سے چھوٹی جماعت میں ابتدائے زمانہ سے ہوتا اور جس کی انتہا سب سے بڑی جماعت میں زمانہ حال پر ہوتی ہے اور اس لئے بعض اوقات برطانوی تاریخ کو مسلسل چھ (یا اس سے کم) سنہ واری حصّوں میں تقسیم کیا جاتا ہے جن کی تعلیم مدرسہ کی مختلف جماعتوں میں عام طور پر خواندگی کے اسباق کے سلسلہ میں ہوسکتی ہے۔ اس انتظام پر یہ اعتراض کیا جاتا ہے کہ ابتدائی ادوار کی تعلیم سوائے اس طریقہ کے جو کمسن بچوں کے لئے بالکل موزون ہے کسی اور طریقہ سے نہیں دیجاتی اور یہ کہ جو بچے کہ مدرسہ کم سے کم عمر میں ترک کر دیتے ہیں وہ حالیہ زمانہ کی تاریخ کو جس کو بڑی جماعتوں کے لئے محفوظ کر دیا گیا ہے بالکل نہیں چھوتے اور اگر اس کے جواب میں یہ اعتراض کیا جائے کہ اس کے علاوہ کسی اور ترتیب کی وجہ سے واقعات کا تسلسل ٹوٹ جائے گا تو اس کا جواب یہ ہے کہ ابتدائی مدارج میں تسلسل کی کوئی اہمیت نہیں ہے۔ کیونکہ طالب علم حقیقی تاریخ کے لئے نہیں بلکہ متفرق اور علٰحدہ علٰحدہ تاریخی تصویروں کے لئے تیار ہے جن کی تعلیم ادبی اسپرٹ میں ہونی چاہیئے۔ اس لئے ایک ہم مرکز نجا طریقہ کی تجویز پیش کی گئی ہے جس میں برطانوی تاریخ کے اہم واقعات کو

جن کا انتخاب پوری تاریخ میں سے کیا گیا ہے ابتدا ہی سے پڑھایا جاتا ہے لیکن مدارسی زندگی جوں جوں آگے بڑھتی جاتی ہے ان واقعات کی تعداد، تفصیل اور صحت میں اضافہ ہو جاتا ہے۔ اس تجویز سے پہلے طریقہ کی چند مشکلات کا سد باب واضح طور پر ہو جاتا ہے لیکن بعض مدرسین کی یہ حجت ہے کہ ایک ہی چیز کو مختلف بار دوہرانے کی وجہ سے مضمون میں دلچسپی کے کم ہو جانے کا میلان پیدا ہو جاتا ہے۔ ایک تیسری تجویز یہ ہے کہ نصاب کو سنہ واری پیچھے کی طرف جانا چاہیے یعنی موجودہ زمانہ سے شروع کر کے گذشتہ زمانہ کی طرف۔ بحث یہ کی جاتی ہے کہ جس طرح جغرافیائی تدریس کا آغاز واجبی طور پر قریب ترین چیزوں سے ہوتا ہے۔ اسی طرح تاریخ کا بھی ہونا چاہیئے لیکن گذشتہ باب میں جن اُصولوں پر بحث کی گئی ہے ان کا یہ ایک غیر ضروری استعمال ہے کیونکہ سوال یہ نہیں ہے کہ وقت اور مقام کے لحاظ سے کونسی چیز بچہ کے قریب ہے بلکہ کونسی چیز اس کے دلچسپیوں کے لحاظ سے اس کے قریب ہے۔ اس کا جغرافیائی ماحول یقیناً اس کی دلچسپی کا باعث ہوتا ہے۔ لیکن اس کے زمانہ کے سیاسی اور معاشرتی واقعات اس کی دلچسپی کو نہیں اُکساتے۔ اگر تاریخی مشاہیر کے افعال عمدگی سے بیان کئے جائیں تو وہ اس کی دلچسپی کو اُبھارتے ہیں عام اس کے کہ یہ مشاہیر دس سال قبل کے ہوں یا ایک ہزار سال پہلے کے۔ اور اس لئے مدرس کے نقطہ نظر سے ایک ایسی ترتیب کے اختیار کرنے کی ضرورت نہیں جس کو ایک مورخ واژگوں یعنی اُلٹا کھیگا۔

ایک طریقہ تجویز کیا جاتا ہے۔ | پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ

تحتانی نصاب کے پہلے تین سال میں (سات سے نو یا دس سال تک) بچوں کو ہماری قومی تاریخ کے زیادہ دلچسپ اور اہم قصے سنائے جائیں جو نہ ابتدائی ادوار تک ہی محدود ہوں اور نہ زمانہ مابعد کے ادوار تک چونکہ بچے اداروں اور واقعات کی نسبت کرتے انسانوں سے زیادہ تعلق رکھتے ہیں اس لئے ان قصوں کو زیادہ تر سوانح پر مبنی ہونا چاہیئے پہلی پارلیمنٹ، منشور اعظم اور فرانسیسی لڑائیوں کی نسبت کرتے مانٹ فورڈ کا سیمن، شاہ جان اور نیلسن اسباق کے لئے بہتر موضوع ہو سکتے ہیں اس کے بعد کے سالوں میں برطانیہ کی تاریخ کو جس کو آسان طریقہ پر کمسن بچوں کے لئے نہیں، لکھا گیا ہو اور جو بطریقہ احسن مصور بھی ہو ایک درسیہ کی حیثیت سے استعمال کرنا چاہیئے اور بڑے بڑے ادوار کے اہم خاکہ جات کی تعلیم سنہ واری ہونی چاہیئے اور اس امر کی احتیاط کیجائے کہ ترک مدرسہ کرنے سے قبل بچوں نے عام طور پر ملکہ وکٹوریہ کے دور حکومت کے چند واضح تصورات حاصل کر لئے ہیں اعلیٰ مدرسہ تحتانیہ میں تاریخ کی تدریس کو واجبی طور پر زمانہ حال کی معاشری اور صنعتی ترقی تک محدود کر دیا جاسکتا ہے۔

ثانوی مدرسہ میں ثانوی مدرسہ میں تاریخی تدریس کی ترتیب کا تعین چودہ یا تقریباً چودہ سال تک بلاشبہ بچہ کے نشو و نما پانے والے دماغ کی ضروریات کے لحاظ سے کیا جانا چاہیئے اگرچہ اس کے حدود وسیع تر ہوں گے۔ گو پریپریٹری اسکول کا فریضہ ہے کہ وہ مختلف ادوار کے مشاہیر کی دلچسپ سوانح کی شکل میں ایک واضح تاریخی بیان کی بنیاد رکھیں۔ ٹھیک کس نقطہ پر اس پہلے زینہ کو

ختم ہو جانا اور کس نقطہ سے تاریخ کی زیادہ صوری اور منظم تعلیم کا آغاز ہونا چاہیئے ایک ایسا سوال ہے جس کے متعلق تجربہ کار مدرسین کی آراء میں اختلاف پایا جاتا ہے لیکن ہم شائد بلا خوف تردید یہ کہہ سکتے ہیں کہ اس کو گیارہویں سال سے زیادہ ملتوی نہیں رکھنا چاہیئے[1] اس دوسرے زینہ کے دوران میں ابھی جو چودہویں یا پندرہویں سال ختم ہو گا تدریس کی شکل زندہ کہانی اور جذبہ اور رقصہ پر مشتمل ہو گی، اسوقت بھی طالب علم کے لئے شخصی عنصر نمایاں دلچسپی کا سامان مہیا کرے گا اور تدریس کی خصوصیت زندگی اور حرکت ہونی چاہیئے۔ اس زینہ کی درسیات کو فلسفیانہ انداز کی نسبت کرتے زیادہ تر شاعرانہ انداز میں لکھنا چاہیئے جن کا طرز تحریر حسیت اور انداز بیان قوی ہو تاکہ جن اشخاص اور اشیاء کا ذکر کیا جا رہا ہے ان میں دلچسپی اُبھاری جا سکے[2] تیسرا زینہ ہم کو اعلیٰ ترین درجوں کے کام کی طرف لیجاتا ہے جبکہ طالب علم کو زیادہ سنجیدہ قسم کے مطالعہ سے متعارف کرایا جاتا ہے جس میں غور و تامل اور فیصلہ کی ضرورت ہوتی ہے۔ درسیات کی جگہ ایک حد تک تاریخی مستندیات مثلاً مضامین میکالے اور تقاریر برک لے لیں گی۔

---

[1] یہ وہ نقطہ ہے جس کا تعین پرشیا کے مدارس فوقانیہ کے نصاب میں کیا گیا ہے۔ پروفیسر ویدرس آنجہانی نے دس سال کی حد تجویز کی تھی۔ (تدریس و تنظیم صفحہ ۱۸۷) دس کی امریکی کمیٹی نے اس نقطہ کی حد گیارہ یا زیادہ سے زیادہ بارہ سال قرار دی ہے (رپورٹ صفحہ ۱۷۰)

[2] ۔ ڈاکٹر آرنلڈ متفرق تصنیفات صفحات ۳۵۹ و ۳۶۰۔

"طالب علم کو وقتاً فوقتاً قابل بھروسہ بیان کے متعلق معیاروں کو دیکھنا سکھایا جائے گا اور قانون اضداد کے ذریعہ شہادت کی علامتوں کی جانچ کرنی بتائی جائے گی کہ آیا وہ قابل اعتراض ہے، مشتبہ ہے یا ناکارہ . . . . اس کے علاوہ غیر مصافی اور مذہبی اداروں کی ابتدا معلوم کرنا، قومی سیرت کے عناصر دریافت کرنا"، اور عام طور پر "یہ جاننا کہ تاریخ میں کونسی چیز دیکھنی چاہیئے اس کا معیار کس طرح معلوم کرنا اور اس کو کس طرح منطبق کرنا چاہیئے سکھایا جائے گا[1]

ثانوی مدرسہ کے تاریخی تدریس کے مختلف مدارج میں جو اسپرٹ نمایاں طور پر کام کرنی چاہیئے اس کے لئے اتنا کافی ہے۔ اب جو مواد پڑھایا جائے گا اس کے متعلق کیا رائے ہے جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اس کے حدود وسیع ہونے چاہئیں تاکہ تنگ نظری کا الزام اس قدر واجبی طور پر انگریزی ثانوی مدرسہ پر نہ لگایا جائے پری پریٹری زینہ کے لئے برطانوی اور یورپی تاریخ سے قصہ لئے جائیں اس کے بعد تدریس کے وسیع حدود اور مختلف نوعیت کے مدارس کے مختلف مقاصد کی وجہ سے نصاب کی تنظیم میں قدرتی طور پر اختلافات پیدا ہوجائیں گے۔ بعض مدارس درمیانی زینے میں انگریزی تاریخ پر زور دینے کو ترجیح دیں گے۔ ایسی صورت میں یورپ کی عام حالت کو برابر پیش نظر رکھنا ہوگا۔ اور رومی و یونانی تاریخ کو جدید تاریخ کے خاص حصوں کے ساتھ مدارسی زندگی کے آخری زمانہ میں اعلیٰ تر تدریس کیلئے

---

[1] فنڈلے سے مقابلہ کیجئے صفحہ ۲۳۶ اور ضمیمہ دوم۔

محفوظ کرنا ہوگا۔ دوسرے مدارس قدیم اور جدید تاریخ دونوں کو نصاب کے پورے دوران میں شامل رکھنا چاہتے ہیں تاکہ مذکور الصدر مختلف نقاط نظر سے ہر زینہ سے پورے میدان کی پیمائش ہو سکے[1]

جغرافیہ کے نصاب کی تنظیم کا قدیم طریقہ یہ تھا کہ اس میں عام ترین صورتوں سے ابتدا کی جاتی تھی یعنی فلکیاتی جغرافیہ کے عناصر سے آغاز کر کے کرہ زمین کے بڑے بڑے حصوں اور بالآخر اس کے چھوٹے چھوٹے حصوں کی طرف قدم بڑھایا جاتا تھا۔ بلاشبہ اس تجویز کا اہم گناہ یہ ہے کہ وہ بچہ کو ایک چھوٹا سا انسان تصور کرتی ہے اور اس لئے اس کی ضرورتیں پوری ہو جاتی ہیں اگر ہم اس مضمون کی اسی طرح تعلیم دیں جس طرح کہ وہ ایک ماہر جغرافیہ کو دکھائی دیتا ہے اور اس کو اس کی اصلی ہیئت ہی میں اس طرح تقسیم کریں کہ ہر حصہ اُن مسلسل ادوار کے مطابق ہو جن پر کہ اس کے مطالعہ کو پھیلا دیا گیا ہے۔ بہر حال اب "جغرافیہ کو خیرات کی طرح گھر ہی سے شروع ہونا چاہیئے" تعلیمی نظریہ اور عمل کی ایک ضرب المثل ہے یہ صحیح ہے کہ اس ضابطہ کو اسی قبیل کے اور ضابطوں کی طرح کسی امتیاز کے بغیر استعمال کیا گیا ہے۔ یہ کہنا کہ ہمیں مدرسہ کے حدود سے شہر، شہر سے ضلع، ضلع سے ملک، ملک سے براعظم اور بالآخر کرہ زمین کی طرف بڑھنا چاہیئے ایک صحیح اُصول کی تضحیک کرنی ہے، جب ہیمٹ کنڈے کے نصاب کے ذریعہ وہ ابتدائی تصورات حاصل ہو جائیں

---

[1] ایچ۔ ایل و یدرس سے مقابلہ کیجئے صفحہ (۱۸۹) سیڈلر کی اسپیشل رپورٹس جلد سیوم صفحات (۲۹۰ و ۲۹۱) "پرشین ہائیر اسکول کے نصابات" سے بھی مقابلہ کیجئے۔

جس کے بغیر موثر تعلیم ناممکن ہے اور جب ایسے حسی معطیات مہیا کر دیے جائیں جو پڑھنے والے کو دور دراز نظاروں کی ذہنی تصاویر بنانے کے قابل کر دیں تو وقت آگیا ہے کہ بچہ کو دنیا کا بحیثیت مجموعی کم و بیش تصور اور اس دنیا میں خود اس کے مقام کا بھی تصور دیا جائے۔ دوسرے الفاظ میں اب وقت آگیا ہے کہ "منطقی" ترتیب اتنی ہی "نفسیاتی" ہے جتنی کہ کوئی اور اور اس لئے اس کو ترجیح دینا چاہیئے۔

اس کا پہلا زینہ جغرافیائی تدریس کا پہلا زینہ جس کو بچہ کی عمر کے ساتویں یا آٹھویں سال میں آغاز کیا جا سکتا ہے، فاصلہ اور سمت کے تصورات پر مشتمل ہوگا جن میں مدرسہ کے حدود کا خاص طور پر حوالہ دیا گیا ہو اور اس کے بعد اسمات اصلیہ آسمان پر سورج کے راستے اور ملاح کے پرکار کی تعلیم ہوگی۔ اس کے بعد بچوں کے عملی تعاون کے ذریعہ مدرسہ اور کھیل کے میدان کا نقشہ بتدریج تیار کروایا جائے گا اور اس طرح انہیں نقشہ کا پہلا تصور اضافی ہئیتوں اور فاصلوں کے نمائندہ کی حیثیت سے حاصل ہوگا۔ پھر گاؤں یا شہر کا نقشہ آئے گا یا شاید ارد گرد کی سڑکوں اور کھیتوں کا نقشہ آئے گا جو ابتدائً ایک وسیع خاکہ کی صورت میں ہوگا اور بعد میں مزید تفصیلات آئیں گی۔ دوسرے سال جغرافیائی اصطلاحات کی تشریح کی جائے گی اور جہاں تک ممکن ہو سکے اس تشریح کے دوران میں بچوں کے مقام کا حوالہ دیا جائے گا اور اُبھرے ہوئے نقشہ سے بھی مدد لیجائے گی جس کو کمرہ جماعت ہی میں بنانا چاہئے۔ اس زینہ میں پہاڑوں اور وادیوں، دریاؤں اور ان کے بہاؤ پر خاص توجہ دی جائے گی۔ اس کے بعد کا قدم یہ ہوگا کہ ان تفصیلات کو ایک

طبعی نقشہ میں اُتارا جائے جو تختۂ سیاہ پر ہوگا یا کسی مضبوط کاغذ پر اور اس طرح طالب علم کو نقشہ کے متعلق یہ تصور بھی حاصل ہو جائے گا کہ وہ بلندیوں اور فاصلوں کا بھی اظہار کرتا ہے۔ اس نوبت پر کونٹی اور انگلستان، انگلستان اور یورپ، اور یورپ اور کرۂ زمین کے نقشوں کا ایک عاجلانہ تقابل کیا جا سکتا ہے اور کرۂ زمین کے بڑے بڑے حصوں کو بتایا جا سکتا ہے۔ یہ سمجھیئے کہ یہ نصاب ہمیں تقریباً دوسرے سال کے کام کے اختتام پر پہونچا دیتا ہے تاکہ تیسرے سال میں انگلستان اور ویلز کے زیادہ تفصیلی جغرافیہ کی تعلیم کی کوشش اطمینان کے ساتھ کی جا سکے۔

دوسرا زینہ اس کے بعد چند سالوں میں یعنی دس یا گیارہ سے تیرہ یا چودہ سال تک نصاب کی ترتیب کا تعین جغرافیہ کی ذاتی اور اندرونی مشکلات کی نسبت کرتے دلچسپی کی بنا پر کیا جاتا ہے۔ اس ملک میں یہ ایک فطری بات ہے کہ ہم اہم برطانوی نوآبادیوں کے ایک وسیع مطالعہ کی طرف بڑھیں اور اس کے بعد یورپ کے اُن ممالک کی طرف رجوع کریں جن کے ساتھ ہمارے تعلقات تاجرانہ یا اور قسم کے ہیں۔ یقیناً براعظم کے اہم تر سیاسی حصوں اور بالخصوص ممالک متحدہ امریکہ کا مطالعہ اس کے بعد کیا جا سکتا ہے لیکن اس امر کی احتیاط کی جانی چاہیئے کہ ہر براعظم کے چھوٹے چھوٹے حصوں کی تعلیم سے قبل اس کے عام حالات کو سمجھ لیا گیا ہے۔ عام جغرافیہ کے نصاب کے ساتھ ساتھ ریاضیاتی اور طبعی جغرافیہ کی ابتدائی حقیقتوں پر بھی توجہ دی جانی چاہیئے مثلاً دن اور

رات کے اسباب اور موسموں کی گردش کو اب قابل فہم بنایا جاسکتا ہے اور ایسا مواد بھی فراہم کر لینا چاہئیے جس کی مدد سے آب و ہوا اور اس کے اثرات کا خاص مطالعہ کیا جاسکے۔

اس طرح ہم مدرسہ تحتانیہ کے نصاب کے ختم پر پہونچ جاتے ہیں اس کے اور پری پرائمری اسکول اور مدارس ثانویہ کے تحتانی درجوں کے درمیان اس مضمون کی حد تک نصاب کے اختلاف کی کوئی وجہ نہیں ہے آخری زینہ اعلیٰ تر درجوں میں جغرافیہ ایک یا اس سے زیادہ مختلف مخصوص ہیئتوں میں دوبارہ نمودار ہوگی — تاریخی، تجارتی، طبعی اور ریاضیاتی — اُس عام نصاب کے مطابق جس کو اختیار کیا گیا ہو۔ ان لڑکوں کے سوا جو کاروباری زندگی کے لئے تیار ہو رہے ہوں باقی کے حق میں جغرافیہ کو نصاب میں عموماً کوئی مادی پوزیشن حاصل نہ رہے گا اور اس کا اعادہ دوسرے مضامین کے سلسلہ میں کیا جائے گا۔

مطالعہ قدرت اور سائنس پہلا زینہ

مطالعہ قدرت کو اس معنی میں جس کا اظہار ساتویں باب میں کیا گیا ہے، کنڈرگارٹن یا مدرسہ صبیان میں شروع کیا جا کر مدرسہ تحتانیہ یا پری پرائمری اسکول تک جاری رکھا جائے گا۔ نصاب کے ابتدائی حصہ میں یعنی طالب علم کے تقریباً نو سال کے ہوتے تک مواد کا انتخاب بالکلیہ اس تصور کے تحت کیا جائے گا کہ فطرت کے کاموں اور طریقوں میں بچہ کی گہری دلچسپی حاصل کی جائے۔ تدریس کا اصلی سہارا ان پودوں اور جانوروں کا ابتدائی مطالعہ ہوگا جن سے بچہ واقف ہے اور جن کی توضیح ان مثالوں سے کی جائے گی جو حقیقتاً بچہ کے روبرو ہوں

اور یہ مطالعہ جب کبھی ممکن ہو اُس مخلوق کے قدرتی ماحول میں کیا جائے گا اور اُن میں زمین و آسمان، ہوا اور موسم کے سادہ اور آسان مشاہدات کا بھی اضافہ ہوگا کیونکہ اس نوبت پر طبعی جغرافیہ کو ایک جداگانہ مضمون کی حیثیت سے پڑھانے کی کوئی ضرورت نہیں ہے۔ باقاعدگی کی کوشش کی اور کسی قبل از قبل تیار کردہ نصاب کی سختی سے پابندی کی کوئی حاجت نہیں۔ اسباق کے لئے موضوع کے انتخاب کرنے میں مواد کا قابل حصول یا نا قابل حصول ہونا، موسموں کی تبدیلی اور خود مدرس کا علم اور اس کا مذاق اس کی رہنمائی کریں گے کیونکہ اصل مقصد یہ ہے کہ بچوں میں قدرتی مظاہر سے سمجھ بوجھ کر دلچسپی لینے کا مادہ پیدا کیا جائے۔ ان اسباق کو آزادی کے ساتھ زبان، ادب اور نقش کشی کے ساتھ مرتبط کیا جائے گا بلکہ بلا شبہ مطالعہ قدرت کو اکثر و بیشتر ان شعبوں کی تدریس کی اساس بنایا جائے گا۔

دوسرا زینہ ہمیں گیارھویں یا بارھویں سال پر پہونچا دیتا ہے۔ یہاں بھی تدریس زیادہ تر اسی قسم کی ہوگی جو اس سے پہلے کے زینہ میں تھی مگر اب وہ زیادہ مسلسل اور منظم ہو جائیگی اور حیاتیاتی نقطہ نظر سے آسان تقابل اور تقسیم پر مشتمل ہوگی۔ غالباً اس نوبت پر بھی نباتی اور حیوانی زندگی ہی سے زیادہ تر مواد کا حاصل کرنا قرین دانشمندی ہوگا کیوں کہ بچے ان چیزوں میں نمایاں دلچسپی لیتے ہیں اور اس کے علاوہ اس زمانہ میں ایسا مطالعہ جس میں آسان مشاہدہ درکار ہو بہ نسبت اُس مطالعہ کے جس میں ٹھیک پیمائش کی ضرورت ہوتی ہے زیادہ مناسب ہوتا ہے۔ اچھے مصور اسباق، عام دہاتیں، موسم کے باقاعدہ رکارڈ اور

اجرام فلکی کے چند مشاہدات بھی اسباق کے لئے بہت اچھا مواد ہو سکتے ہیں[۵۱]

تیسرا زینہ | مدرسہ تحتانیہ کے نصاب کے آخری دو سال میں اور ثانوی مدرسہ کے نصاب کے اسی زمانہ میں طالب علم سے بجا طور پر یہ توقع کیجا سکتی ہے کہ وہ تجرباتی سائنس کی ایک باقاعدہ ابتدا میں بشمول طبیعیات و کیمیا دلچسپی لے گا اور اس تجرباتی سائنس کو تجرباتی علم ہندسہ اور پیمائش کے ساتھ بھی بآسانی مربوط کیا جا سکتا ہے۔ نصاب کو اس طرح مرتب کیا جا سکتا ہے اور کیا جانا چاہیئے کہ یہ اُن طلبار کے لئے اطمینان بخش طور پر خود مکتفی ہو جو اس سے زیادہ سائنس کی تعلیم نہیں پائیں گے اور اس کے ساتھ ساتھ اس کی ترتیب ایسی بھی ہو کہ یہ اُن طلبار کیلئے ایک موزون اساس بن سکے جو آئندہ سائنس کی تعلیم پانے والے ہوں تدریس میں کتابیں بہت کم استعمال کی جائیں گی۔ توضیحی اختبار اہم تر ہوں گے لیکن (کم از کم اعلیٰ ابتدائی اور ثانوی مدارس میں اگرچہ معمولی مدارس تحتانیہ یہ ایک بڑی حد تک حصول کمال کی ایک نصیحت ہی نصیحت رہے گی) مطالعہ کی جان اور روح یہ ہونا چاہیئے کہ خود طلبار حقیقی طور پر تجربوں کو انجام دیں[۵۲]

۵۱۔ مدارس تحتانیہ کے نصاب کے لئے تفصیلی تجاویز اسکاٹ کی تصنیف مطالعہ قدرت اور بچہ کے چودھویں اور پندرھویں باب میں ملاحظہ ہوں۔

۵۲۔ صدر مدرسین کی مشمولہ انجمن نے جس نصاب کو منظور کیا ہے اس کو ایسے نصاب کا ایک نمونہ تصور کیا جا سکتا ہے۔

ایک سائنٹیفک نظام کی ابتدا کی حیثیت سے کیمیا اور طبعیات کی زیادہ اساسی سیرت کے باوجود اور عملی فنون میں ان علوم کے استعمال کے باوصف بعض مدرسین اپنے مدرسہ کی عام نوعیت اور مقاصد، اپنے ذاتی میلانات اور غالباً آلات و معمل کے مہیا کرنے کی مشکلات سے متاثر ہو کر اس زمانہ میں اپنے طلباء کو (اور بالخصوص طالبات کو) نباتیات اور حیوانیات کے اُسی کام کے جاری رکھنے میں مصروف رکھنا پسند کرتے ہیں جو انھوں نے اس سے پہلے کر لیا ہے بہر حال اگر انسانی بدن کے علم اور گھر میں ایک صحت مند زندگی کی آسان شرائط کی تھوڑی سی تدریس کو بھی شامل کر لیا جائے تو مناسب ہو گا۔

آخری زینہ چودھویں یا پندرھویں سال کے بعد سے ثانوی مدرسہ کی مدت کے اختتام تک جو طالب علم سائنس کے مطالعہ کو جاری رکھتا ہے وہ سابقہ کام کی اساس پر ایک زیادہ معین اور منظم نصاب کی تکمیل کرے گا تاکہ وہ کسی جامعہ یا فنی کلیہ کے لئے تیار ہو سکے۔ اس نوبت پر اصل مقصد یہ ہو گا کہ طالب علم کو سائنٹیفک طریقہ کی خوب مشق کرائی جائے اور بچپن کے غیر یقینی اور غیر مسلسل تجسس کے مادے کو سائنٹیفک مشاغل کے ایک مستقل اور دائمی جوش میں بدل دیا جائے۔

حساب (۱) ابتدائی اسباق تین طریقوں کی جانچ "گننے" کا طریقہ۔ کمسن بچوں کو عدد کے متعلق ابتدائی تصورات دلانے کے بہترین طریقہ کا مسئلہ نہایت ہی دلچسپ تدریسیاتی مسائل میں سے ایک ہے۔ تین طریقے

جانچ کے لئے اپنے آپ کو پیش کرتے ہیں اور ہم انہیں توضیحی طور پر "گننا" "مقررہ اکائی" اور "پیمائشی" طریقہ کہہ سکتے ہیں۔ ان میں کا پہلا طریقہ علم حساب کو "سوالات حل کرنے" کے مترادف سمجھتا ہے اور الفاظ کو ازبر کر لینے کے قدیم طریقہ پر مشتمل ہے۔ لیکن ایک دو تین وغیرہ کے الفاظ سیکھ لینا حقیقتاً گنتی سیکھنے کے مساوی نہیں ہے اور زبانی یاد کئے ہوئے پہاڑوں کو صوری حسابوں میں استعمال کرنے سے عدد کا حقیقی علم حاصل نہیں ہوتا۔ اس لئے ہم کسی زیادہ ردو قدح کے بغیر اس طریقہ کو ایک ایسے ذریعہ کی حیثیت سے نظر انداز کر سکتے ہیں جس کی مدد سے بچوں میں بیوقوفی کو مصنوعی طور پر پیدا کر دیا گیا ہے۔

"مقررہ اکائی" کا طریقہ غور و تامل کرنے والے مدرسین نے ایک عرصہ سے اس چیز کو سمجھ لیا اور ایسے طریقوں کی تلاش کی ہے جن کا اثر ایک ذہین بچے پر یہ نہ ہو کہ وہ لفظ "حساب" کے سنتے ہی مایوس ہو جائے۔ ان طریقوں میں سب سے زیادہ مقبول طریقہ جس کا موجد ایک جرمن مدرس مسمی گروبے ہے وہ ہے جس کو ہم نے "مقررہ اکائی" کا طریقہ کے نام سے موسوم کیا ہے۔ اس طریقہ کے پہلے زینہ میں اس کوشش سے ابتدا کی جاتی ہے کہ اکائی کا تصور اچھی طرح ذہن نشین کر دیا جائے۔ اس کے بعد وہ ۲۔ ۳ اور اسی طرح دس تک بڑھتا چلا جاتا ہے۔ اور ہر عدد کی تعلیم اس طرح دی جاتی ہے کہ بچہ کو چاروں ابتدائی عملوں کی مشق ہو جائے ہر عدد کا اس کے سارے پیشروں سے "مقابلہ" کیا جاتا ہے توضیح کے طور پر بڑے بڑے نقاط اور اس کے بعد دوسری چیزیں استعمال کی جاتی ہیں مثلاً ۶ کے

ہندسے کا ۱۔۲۔۳۔۴ اور ۵ کے ہندسوں سے ہر ممکنہ طریقہ سے "مقابلہ" کیا جاتا ہے اور اس طرح اضافتوں کا ایک طویل اسکیم نتیجتاً برآمد ہوتا ہے۔ تاوقتیکہ سابقہ عدد کے ساتھ جو کچھ کیا جاسکتا ہے نہ کرلیا گیا ہو کسی نئے ہندسے کو شروع نہیں کیا جاتا۔ دوسرے زینہ میں دس سے سو تک تعلیم ہوتی ہے اور ہر ہندسہ کا یکے بعد دیگرے ایک سے دس تک کے ہندسوں سے "مقابلہ" کیا جاتا ہے۔

اس کی خوبیاں بعض صورتوں میں یہ طریقہ اُس زبانی اور اٹکل پچو طریقہ تدریس سے جس کو ہم نے اوپر بیان کیا ہے نمایاں طور پر بہتر ہے۔ اس میں اشیاء کا استعمال کیا جاتا ہے جو حواس کو اپنی طرف مبذول کرلیتی ہیں بنیادی اور اساسی عملوں کے درمیان جو تعلق ہے اس کا اس میں لحاظ کیا جاتا ہے یہ طریقہ علامات سے پہلے تصورات کو جگہ دیتا بڑے ہندسوں سے بہت جلد کام کرنے کی غلطی سے احتراز کرتا ہے اور یقیناً یہ طریقہ ترتیب اور دقت طلب پختگی اور کمال کا نمونہ ہے۔ اس کے باوجود عدد کے ابتدائی اسباق کی تدریسیات کے بارے میں وہ آخری لفظ نہیں ہے۔

اس کے نقائص کیونکہ سب سے پہلے اس کی تنظیم کے اُصول پر بآسانی اعتراض کیا جاسکتا ہے۔ ۱ سے ۲، ۲ سے ۳ اور اسی طرح آہستہ آہستہ آگے بڑھنا اور ایک سال کی مدت میں دس تک پہونچنا اس ظاہر و باہر حقیقت کو نظر انداز کردینا ہے کہ بچّہ کی گننے کی فعلیت اُس استعمال سے کہیں زیادہ بڑھ جاتی ہے جس استعمال میں اس کو لایا جاتا ہے ترقیم و اعداد و شمار کے اعشاریہ کے

نظام کے فوائد کو قصداً قربان کر دیا جاتا ہے اور یہ غلط طور پر فرض کر لیا جاتا ہے کہ ۱۳ کے ہندسے کے ساتھ جو کچھ کیا جا سکتا ہے کرنا"۔ ۳۰ کے ہندسے کے ساتھ کچھ کرنے سے آسان تر ہے۔ اس کے علاوہ اس طریقہ میں ضرورت سے زیادہ عجلت کے ساتھ تقسیم اور تناسب کے تصورات کو شعور کے سامنے لایا جاتا ہے۔ نو چیزوں کا تصور آٹھ چیزوں کے تصور سے مشکل تر نہیں ہے لیکن جمع کے تصور سے تقسیم کا تصور مشکل تر ہے۔ ثانیاً یہ کہ مقررہ اکائی سے آغاز کرنے میں اور ہر مابعد کے ہندسہ کو ایسی اکائیوں کا ایک مجموعہ محض تصور کرنے میں یہ طریقہ غلطی کرتا ہے۔ ہندسہ کا صحیح تر تصور ایک ایسے تناسب کا ہے جس کو ایک مبہم اور غیر پیمائش شدہ مکمل چیز پر پیمائش کے کسی اکائی کو منطبق کر کے حاصل کیا گیا ہو اور اس لئے بچہ کے گننا سیکھ جانے کے بعد ہر ہندسہ کو ایک غیر معین مکمل چیز کی طرح شروع کرنا چاہیئے (جس کی توضیح ڈامینو کے کھیل کی گوٹیوں پر کے نکتوں .... کی سی تدابیر سے کی گئی ہو) تاکہ اس کو تحلیل اور ترکیب "جدا کرنا اور جوڑنا" کے متوازن عملوں سے معین کیا جائے۔ پہلے مبہم غیر پیمائش شدہ مکمل چیز اس کی پیمائش کی اکائی اور آخر میں معین پیمائش شدہ مکمل چیز اور اس کے حصوں کی جمع اور تفریق ـــــ سبق کو پیش کرنے کی یہ صحیح ترتیب ہے۔

اپنی لڑکی کی ترقی کے روزنامچہ میں ایک قابل مصنف لکھتا ہے کہ "چند ہفتوں تک میں ان پانچ مکعبوں پر کام کرتا رہا جن کے ذریعہ میں عدد سکھا رہا تھا اور ان سے کھیلنے کی نوعیت کو بدل دینے سے ڈی کی توجہ برقرار رہتی ہے لیکن جو چیز وہ یقینی طور پر کر سکتی ہے وہ صرف

ایک سے پانچ تک گنتی ہے۔ آج میں نے اُس سے دو ستون بنوائے ایک تین مکعبوں کا اور دوسرا دو کا لیکن اس کو اس کا کوئی تصور نہ تھا کہ جملہ مکعبوں کی تعداد کیا تھی جب میں نے اس سے گننے کو کہا وہ ایک دو تین اور اس کے بعد ایک دو گنی لیکن ۳ + ۲ اس کی فہم و ادراک سے بالکل بالاتر تھا۔[۱] ناکامی کی وجہ بچی کی ذہانت کی کمی نہ تھی بلکہ اُستاد کی ہنرمندی کی کمی تھی۔ آخر اس غریب بچی سے یہ توقع کیوں کی جائے کہ وہ تین اور دو کے علٰحدہ علٰحدہ تصورات سے پانچ کا تصور حاصل کرے؟ اگر اولاً پانچوں چیزوں کو پیش کیا جا کر گنا جاتا اور اس کے بعد انہیں ۳ اور ۲ میں علٰحدہ کر دیا جاتا تو ۳ + ۲ = ۵ کی اضافت غالباً نہ صرف واضح بلکہ ناگزیر معلوم ہوتی۔

یہ مثال اُس طریقے کے جس پر ہم غور کر رہے ہیں ایک اور نقص کو بھی ظاہر کرتی ہے یعنی اس کا یہ مفروضہ کہ شکل و وضع اور رنگ کی طرح عددی اضافتیں بھی اشیاء کی بالراست ایک صفت ہے اور یہ کہ محض اشیاء کو دیکھ لینے سے ان کی عددی اضافتیں فوراً نمودار ہو جاتی ہیں برخلاف اس کے خود ہم اپنے عملی اغراض کے لئے اشیاء عدد و ہندسہ کو رائج کرتے ہیں۔ بلاشبہ پانچ مکعب وہاں موجود تھے لیکن اس کی وجہ سے پانچ مکعبوں کا تصور بچی کے ذہن میں نہ تھا۔ اس کو ان اشیاء پر گھورنے سے نہیں بلکہ انھیں تعمیری طور پر استعمال کرنے سے آنا چاہیئے۔ اگر حواس کے روبرو مقرون اشیاء ہوں تو اس کے معنی ضروری

---

[۱] سوانح و آثار کویک مصنفہٗ استار صفحہ ۳۲۶ —

طور پر یہ نہیں ہوتے کہ ذہن کو بھی مقرون علم حاصل ہو گیا۔

غرض کہ گروبے کے طریقہ کے مبصرین ہندسہ کے تصور کو، دو مقادیر کے درمیانی تناسب کی حیثیت سے جنھیں اکائی کے طور پر لیا گیا ہو، ضرورت سے زیادہ جلد ترویج دینے پر مائل ہیں۔ اگر حساب کو سمجھا کر سکھانا ہے تو اس تصور کو حتی الامکان جلد پیدا کرنا چاہیئے لیکن ہمیں یاد رکھنا چاہیئے کہ عدد کے متعلق بچہ کا پہلا تصور گننے سے حاصل ہوتا ہے یہ کہا جاتا ہے کہ اس کمال کی جڑ محض تسلسل کے تصور میں ہے جس کا تجربہ سانس لینے، چلنے اور گھڑی کے ٹک ٹک کرنے اور گھنٹہ بجانے وغیرہ میں ہے۔ اس کے بعد کسی مقصد اور سمجھے بوجھے بغیر گننا آتا ہے جس کے ساتھ عموماً حرکتیں ہوتی ہیں اور جس کا اظہار اکثر و بیشتر ایسے الفاظ سے کیا جاتا ہے جو ترتیب کے مظہر ہوں مثلاً عددوں کے ذریعہ جنھیں بے قاعدہ طور پر رکھا گیا ہو۔ اس کے بعد اس تسلسلی سلسلہ واری تصور کو اشیاء پر منطبق کیا جاتا ہے اور یہاں ایک مشکل نمودار ہوتی ہے کیونکہ عموماً بچہ اعداد ذاتی اور صفاتی کو گڈمڈ کر دیتا ہے اور تیسری اور چوتھی اشیاء کو "تین" اور "چار" کہتا ہے۔ بس اسی نوبت پر حساب کی تدریس کی ابتدا ہونی چاہیئے۔ بچّہ کو سب سے پہلے سمجھ بوجھ کر گنتی کرنا سکھایا جائے اور اس کے بعد اس کی رہبری اس حقیقت کی طرف کی جانی چاہیئے کہ گنتی اور پیمائش ایک دوسرے میں مضمر ہیں۔ پیمائش کا طریقہ بچہ میں ہندسہ کا ایک صحیح تصور ابتدا ہی سے پیدا کر دیتا ہے۔ برخلاف اس کے "معرّرہ اکائی" کا طریقہ سکھڑے ہوئے اور ناموزون تصورات پیدا کرتا ہے۔ اول الذکر تولنے اور ناپنے کے مختلف النوع

آسان عملی مسائل کی ایک کثیر تعداد کے ذریعہ جن کی طرف اس طریقہ کا ایک دانشمندانہ انطباق رہنمائی کرتا ہے، ہندسے خود اس کی خاطر ایک بالراست دلچسپی پیدا کر دیتا ہے برخلاف اس کے ثانی الذکر طریقہ مدرس کو مجبور کر دیتا ہے کہ وہ تدریس کو ایک غیر دلچسپ اور بے جان روزمرہ ہو جانے سے روکنے کے لئے مصنوعی ذرائع اختیار کرے۔

معلمہ اپنے آپ کو ایک سے دس تک کچھ عرصہ کے لئے محدود رکھے گی اور اگر مذکورالصدر اصول کے مطابق بچہ نے اپنے ساتویں سال کے اختتام پر ان ہندسوں کے سادہ تر تعلقات کے بارے میں عملی علم حاصل کر لیا ہے تو اچھی ترقی کی گئی ہے لیکن یہ یاد رکھنا چاہئے کہ گنتی کو اس نقطہ کے آگے لی جایا جائے گا۔ اور یہ کہ تین مکعبوں یا تین گولیوں کی نسبت کرتے تین دہائیوں یا تین سیکڑے کے تصورات مشکل تر نہیں ہیں۔ یہ عذر کہ بچہ سینکڑوں اشیاء کا تصور نہیں کر سکتا صرف یہی معنی رکھتا ہے کہ وہ ان کی تصویر اپنے ذہن کے روبرو نہیں لا سکتا۔ اور یہ بالغوں کی صورت میں بھی اتنا ہی صحیح ہے جتنا کہ بچوں کی حالت میں ہے۔

(۲) اسباق مابعد (اور زیادہ باقاعدہ)۔ دوسرا زینہ ایک سو تک اعداد کے ایک زیادہ باقاعدہ مطالعہ پر مشتمل ہوگا۔ یہاں ہمارے اعشاری علامت نویسی یا ترقیم کے ابتدائی اصول اور ہندسوں کی مقامی قدر و قیمت کے تصور کو سکھایا جا سکتا ہے۔ تفریق کے قاعدے کی وجہ سے اصل دقت درپیش ہوگی لیکن سادہ طریقہ پر بنائے ہوئے آلات تعلیمی کے استعمال سے اور "قرض لو" اور "حاصل" کی لایعنی اصطلاحات سے احتراز کرنے سے

راستہ صاف ہو جائے گا۔ اس اثناء میں بہاڑے شروع کیے جا چکے ہوں گے۔ لیکن ہر صورت میں از بر کرنے سے قبل انہیں بتایا گیا ہو گا۔ آٹھ اور گیارہ سال کا درمیانی زمانہ میں سادہ اور مرکب قاعدے سکھائے جائیں گے یہاں تدریج کی احتیاط کرنا ضروری ہو گا مثلاً طویل تقسیم سکھاتے وقت ۱۷ اور ۱۹ کی نسبت کرتے ۱۷ و ۱۹ کے جیسے مقسوم علیہ کے ساتھ زیادہ آسانی سے عمل کیا جا سکتا ہے۔ بارہویں سال میں کسرات کی باقاعدہ تدریس ہو گی اگرچہ کسرات کے ابتدائی تصورات کو اس سے بہت پہلے پیدا کر دیا ہو گا۔ اور آخر میں اعشاریہ اور تناسب اور اس کے ساتھ حسب ضرورت تجارتی حساب کی تعلیم ہو گی اس تدریس مابعد کی تفصیلات میں جانے کی ہمیں یہاں ضرورت نہیں اور اگر ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ابتدائی تدریس پر غیر متناسب طوالت کے ساتھ بحث کی گئی تو اس کی وجہ صرف یہ ہے کہ اسی زینہ پر سخت ترین احتیاط اور ہنرمندی کی ضرورت ہے۔

جبر و مقابلہ ابتدائی تصورات اس بہترین نقطہ کے تعین کرنے میں جبکہ جبر و مقابلہ کی ابتدا کی جا سکتی ہے ہمیں ویسا ہی ایک امتیاز قائم کرنا پڑے گا جیسا کہ ہم نے ابتدائی اور صوری یا باقاعدہ سائنس کے درمیان کیا تھا اور جو اس امتیاز کے بھی مماثل ہو گا جس کو علم ہندسہ کے ابتدائی اور باقاعدہ نصاب میں کرنا باقی رہ گیا ہے جبکہ طالب علم باقاعدہ جبر و مقابلہ کا مطالعہ شروع کر دے تو کوئی وجہ نہیں ہے کہ وہ علامات کی زبان سے ناواقف رہے۔ کسی نامعلوم وجہ سے حال حال تک مدرسین اور ممتحنین نے حساب کے نصاب میں

جبر و مقابلہ کی علامات کے استعمال کی قسم کھائی تھی ـــــ جو یقیناً منطقی تسلسل بلکہ عقل سلیم کے بھی سراسر منافی ہے۔" حساب کے مطالعہ کے دوران میں طالب علم کو حقیقی رقوم اور جبر و مقابلہ کی زبان سے مانوس کرنا مناسب ہے تناسب اور تحلیل کے مشکل تر مسائل اور فیصدی اور اس کے انطباقات کے مطالعہ کے دوران میں مدرس سادہ مساوات کی ترویج منفعت کے ساتھ کر سکتا ہے تکمیلی حصص کی تکوین قوت نما کے ذریعہ کو بھی سکھایا جا سکتا ہے۔ منفی اعداد سے احتراز کر کے حسب ذیل آسان مسائل کی مشق کرائی جا سکتی ہے اگر ایک پتھر کا وزن پی پونڈس ہے اور دوسرے کا کیو پونڈس تو دونوں کا وزن کتنا ہو گا۔ اگر ایک مربع میز (الف) فٹ لمبی ہے تو اس کا رقبہ کیا ہو گا۔ اگر کپڑے کے الف گز کے دام (ما) ڈالرس ہیں تو (ج) گز کے کیا دام ہوں گے۔ ایسی مشقوں کو اُن مشقوں میں سے نمودار ہونا چاہیئے جن میں عددی معطیات دی جاتی ہیں[۵۱]۔ ان طریقوں سے مدرسہ تحتانیہ کا طالب علم کم از کم آخری دو سال میں عدد کے متعلق اپنے تصورات کی توسیع کر سکتا اور باقاعدہ جبر و مقابلہ کے ممکنہ مطالعہ کے لئے راستہ صاف کر سکتا ہے۔

باقاعدہ نصاب اس کا مطالعہ تیرہویں یا چودھویں سال میں شروع کیا جا سکتا ہے۔ طالب علم کی کامیابی اولاً اس حقیقت پر منحصر ہو گی کہ اس نے حساب کس حد تک سمجھ بوجھ کر سیکھا ہے۔ اس حقیقت پر جتنا بھی اصرار کیا جائے کم ہے کہ جبر و مقابلہ کی

۵۱۔ دس کی امریکی کمیٹی کی رپورٹ صفحہ ۱۱۱

بہترین ترویج حساب کے اُصولوں پر پورے پورے عبور کے ذریعہ ہوسکتی ہے جس کو جوڑنے اور حساب لگانے میں محض عجلت سے ممیز کیا جاتا ہے اس امر کا امکان ہے کہ باقاعدہ جبر و مقابلہ کی ابتدا کو طالب علم کے لئے غیر ضروری طور پر خشک اور لا یعنی بنا دیا جائے۔ لیکن ایک ہنرمند مدرس سادہ مساوات اور مسائل کی جلد ابتدا کر کے اس سے محفوظ رہ سکتا ہے۔ ایسا کرنے میں اس کو یہ ضروری معلوم ہوگا کہ وہ بہت سی کتابوں کی ترتیب سے انحراف کرے جنھیں بلا شبہ لازم نہ کہ آقا تصور کرنا چاہیئے۔

علم ہندسہ (الف) ابتدائی تصورات علم ہندسہ کی ابتدا کرنے کے زمانہ کے متعلق اس میں اور جبر و مقابلہ میں فرق ہے۔ عدد کی اضافتوں کی طرح مکانی اضافتیں بھی اپنی نوعیت میں اتنی اہم ہیں کہ علم ہندسہ کے آسان تصورات کی ابتدا کنڈرگارٹنی نصاب میں واجبی طور پر کی جاتی ہے۔ لیکن بدقسمتی سے فروبل کا تعلیمی فلسفہ انتہائی علامتیت کے مرض میں مبتلا تھا جس کے اثرات علم ہندسہ کے اس قوی میلان میں اظہر من الشمس ہیں جو اس کے تحائف اور مشاغل کے نظام میں پایا جاتا ہے۔ فروبل کے زیادہ ترقی یافتہ پیرو اب اس حقیقت کو سمجھنے لگے ہیں کہ اس بڑے مصلح کی ذہنی کجی نے اُس حقیقتاً بہترین کام کو بہت زیادہ متاثر کیا جو کمسن بچوں کی تربیت کے لئے کیا گیا ہے کاغذ موڑنے اور کاٹنے اور تختیوں کے جمانے کی رسمی مشقیں، علم ہندسہ کی اشکال پر مبنی ہونے کی وجہ سے قبل از وقت ہیں کیونکہ اس زمانہ میں وہ کسی خاص مقصد کی طرف رہنمائی نہیں کرتیں ایک سات یا آٹھ سالہ بچہ اس قدر کمسن ہوتا ہے کہ وہ مقرون علم ہندسہ کا

نصاب شروع نہیں کر سکتا جس کی طرف ان مشقوں کو قدرتی طور پر رہنمائی کرنی چاہیئے۔ تقریباً گیارہویں سال تک علم ہندسہ کی اشکال کا علم نقش کشی اور مطالعہ قدرت کے سلسلہ میں ضمناً دیا جانا چاہیئے۔ لیکن نصاب میں اس کے لئے کوئی جداگانہ انتظام نہ ہونا چاہیئے۔

(ب) مقرون علم ہندسہ گیارہویں سال کے اطراف وجوانب میں جب کہ پیمانہ کی پٹی اور پرکار مناسب طور پر بچہ کے ہاتھ میں دئے جا سکتے ہیں مقرون یا عملی علم ہندسہ کے نصاب کو بخوبی شروع کیا جا سکتا ہے جو اس دوہرے مقصد کو پورا کرے کہ بعض طلباء کو اعلیٰ تر ریاضیاتی کام کے لئے تیار کرے اور ان طلباء کے لئے بھی مناسب تدریس مہیا کرے جن کی تعلیم تحتانی نصاب تک محدود ہے۔ علم ہندسہ مستوی ومجسمات ہندسی کے اہم حقیقتوں کو پیمائش اور تجربہ کے ذریعہ نہ کہ حقیقت کے ایک سخت توضیحی نظام کی حیثیت سے سکھایا جائے گا یہاں پر نہ کہ کنڈر گارٹن میں کاغذ تراشی کاغذ شکنی اور مقوے کی نمونہ سازی اپنا صحیح مقام رکھتی ہیں[1]۔ اس تدریس کو حساب نقش کشی اور ابتدائی سائنس کے سلسلہ میں ہونی چاہیئے۔ اسے تیرہویں یا چودھویں سال میں ــــــ اور بہت سی صورتوں میں اس سے پہلے ابتدا کرنا ایک بڑی غلطی ہے ــــ طالب علم نظری علم ہندسہ کا

---

[1] اس زینہ کے مدرس کے لئے موزون ومناسب امدادی کتب کی حیثیت سے ڈبلیو۔ جی۔ اسپنسر، پال برٹ، ہلٹن اور کٹل، اور مسز ڈبلیو ان شاہ کی چھوٹی کتابیں بتائی جا سکتیں ہیں۔

مطالعہ شروع کرسکتا ہے۔ آیا یہ اُقلیدس پر مبنی ہوگا یا نہیں ایک ایسا سوال ہے جس پر ہم نے اس سے قبل ہی روشنی ڈالی ہے۔ ہر صورت میں اس نوبت پر بھی عملی اور عددی طریقوں کا ترک کرنا نامناسب ہے۔

موسیقی قرأت اور موسیقی کی تدریس کے درمیان اچھی خاصی بہت مشابہت و مماثلت ہے۔ جس طرح کہ ایک کمسن بچہ کو پڑھنا سکھانے سے قبل اس کی ادبی تربیت کی ابتدا مناسب و موزون کہانیوں کی صورت میں ہونی چاہیئے اسی طرح اس کی موسیقی کی تربیت مناسب گیتوں کی شکل میں موسیقی حساب و شمار کی تدریس سے قبل ہونی چاہیئے۔ مطالعہ اطفال کے ایک مصنف نے لکھا ہے کہ "بچوّں میں موسیقی اور گیت کے قدرتی مظاہر کی ساری تحقیقات سے یہ ظاہر ہوتا ہے کہ قبائلی گیت اور کان کے ذریعہ موسیقی کی کشت کاری نہ کہ مدرسہ کا حساب و شمار اور مصنوعی چیزیں پہلی آتی ہیں۔ گیت کو آزاد اور بچہ کے ذہن کے موزون ہونا چاہیئے"[1] جرمنی اور براعظم یورپ کے دوسرے ممالک میں دیکھ کر گانے کی باقاعدہ تدریس کی طرف سے غفلت کی وجہ سے موسیقی متاثر ہوتی ہوئی دکھائی دیتی ہے[2] لیکن خود ہمارے ملک میں سولفا نظام کے پھیل جانے کی وجہ سے اس پر شاید قبل از وقت توجہ دی جانے لگی ہے۔ یہ امر مشتبہ ہونے سے کچھ زیادہ ہی ہے کہ آیا آٹھ سال سے کم عمر کے اوسط بچوں کو سولفا اجزائے الفاظ کے رازوں سے

---

[1] اے ایف چیمبرلین، بچہ، صفحہ (۱۸۳)

[2] جے۔ ایس کروَن کی کتاب باہر کے مدارس میں موسیقی ملاحظہ ہو۔

متعارف کرانے کی کوشش کی جانی چاہیئے یا نہیں۔ اس زینہ پر اگر وہ آسان اور خوبصورت گیت سیکھ لیں اور اس سلسلہ میں وقت اور وزن سے متعلقہ حس کی کشت کاری ہو جائے تو کافی ہے۔ آٹھ یا نو سال کے بعد سے وقت اور راگ کی ابتدائی تدریس ہو سکتی ہے لیکن موسیقی حساب و شمار کی مہارت میں جو کچھ ترقی ہو گی وہ اس قدر کافی نہ ہو گی کہ طالب علم کسی معمولی مشکل غزل یا گیت کو دیکھتے ہی اس کو گا سکے بلکہ اس کے لئے چند سال اور درکار ہوں گے اور اس اثناء میں اگر ایسی غزلوں اور گیتوں کا انتخاب کیا جائے جن میں حساب و شمار کے صرف وہی عناصر ہوں جن کو حاصل کر لیا گیا ہے تو یہ ایک غلطی ہو گی دس یا گیارہ سال کی عمر میں دو حصے والی غزلوں کی ابتدا کی جا سکتی ہے لیکن یہ سوال کہ آیا انہیں زیادہ استعمال کیا جائے یا نہیں بہت مشتبہ ہے کیونکہ یہ بعض بچوں میں "سینہ کی آواز" استعمال کرنے کے ناقابل خواہش میلان کو قوی تر کر دینے کا اثر رکھتی ہیں۔ کم از کم اچھی غزلیں اور بالخصوص قومی اور قبائلی وضع کی غزلیں سکھائی جانی چاہئیں۔ جب سولفا حساب و شمار کو استعمال کیا گیا ہے تو اس کے اُصولوں کو ترقیم کی مبادیات کی تشریح پر منطبق کرنی چاہیئے ــــ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جس پر مدارس تحتانیہ میں بہت کم توجہ دی گئی ہے۔ ثانوی مدارس میں ایک ایسا وقفہ آجاتا ہے جبکہ لڑکوں کی آوازیں گانے کی غرض کے لئے حاصل نہیں ہو سکتیں لیکن بہترین مدارس کی اعلیٰ تر جماعتوں میں ـــــ جان فارمر اور دوسروں کی محنتوں کا شکریہ ـــــ اچھی صوتیاتی موسیقی کی مشق نہایت ہی عمدہ اغراض کے لئے جاری رکھی جاتی ہے۔

نقش کشی ابتدائی اسباق (۱) ترکیبی طریقہ۔

زبان کی طرح نقش کشی بھی بچّہ کا اظہار ذات کے لئے ایک جبلی میلان ہے اور اس لئے کمسن بچّوں کی حرکات کا ایک ذرہ برابر مشاہدہ بھی اس حقیقت کو کافی طور پر واضح کر دیتا ہے کہ ایک منظم پری پرائمری اسکول یا مدرسہ صبیان میں متفق الرائی کے ساتھ نقش کشی کو ممتاز مشاغل میں سے ایک کیوں تصور کیا جاتا ہے لیکن جب ہم اُن ذرائع کی جانچ کرتے ہیں جن کی مدد سے بچّہ کی تعلیمی ترقی کے لئے اس میلان کو استعمال کیا جاتا ہے تو ہم مروجہ عمل میں سنجیدہ اختلافات پاتے ہیں۔ درحقیقت ہم دوبارہ اس تضاد سے دوچار ہوتے ہیں، جس کی توضیح پڑھنے اور لکھنے کی تدریس میں کی جا چکی ہے، جو تحلیلی اور ترکیبی طریقوں اور ایک بچہ اور بالغ کے نقاط نظر کے درمیان ہے بعض مدرسین کمسن بچّہ سے۔ سلیٹ یا مربع کھنچے ہوئے کاغذ پر عمودی اُفقی اور وتری لکیریں کھنچوائیں گے اور اس کے بعد اشکال یا نمونوں کی طرف قدم اُٹھائیں گے جو ان لکیروں کے ملانے سے بنتے ہیں۔ یہ کہا جاتا ہے کہ اس طرح صحت وصفائی کی ہاتھ کو، اور عمودی یا اُفقی سے تغیر کے درجات معلوم کرنے اور فاصلوں کی جانچ کرنے میں آنکھ کی تربیت ہوتی ہے۔ اس نصاب کے بعد ساتویں سے نویں سال تک ایک ایسا ہی نصاب آئے گا جس میں (رول یا اس کے بغیر ہی) لکیروں، زاویوں، متوازیوں اور آسان سیدھی لکیروں والی اشکال کی نقش کشی ہوگی۔ یہ دیکھا جائے گا کہ اس نصاب کو ایک بالغ انسان کے نقطہ نظر سے مرتب کیا گیا ہے۔ ہم چاہتے ہیں کہ بچّہ حتی الامکان جلد مضبوط اور سیدھی لکیریں کھینچ سکے

تاکہ وہ زیادہ ترقی یافتہ کام کے لئے تیار ہو جائے۔ نقش کشی کے اُستاد کی لکیریں اور زاوئے وہی کام انجام دیتے ہیں جو خطاطی کے اُستاد کی کشیش اور دائرے انجام دیتے ہیں۔ ایک غیر معمولی قابل مدرس کے ہاتھ جو بچّوں کی ہمدردی حاصل کرنے میں تیز اور اصطلاحی مشقوں میں تغیر اور مختلف النوعی پیدا کرنے کا میلان رکھتا ہو، اس قسم کے اسباق کی فطری خشکی اور غیر دلچسپی بلاشبہ ایک حد تک دور ہو جاتی ہے لیکن اکثر صورتوں میں ایسی تدریس کو بے جان اور ترکان آور ہو جانا چاہیئے۔ کیونکہ جیسا کہ ہم دوسرے پارہ میں دیکھیں گے یہ دلچسپی کی اصلی اور اہم ترین شرط کو نظر انداز کر دیتی ہے چونکہ بچّہ کی ابتدائی لکیریں بیضوی شکل لی ہوئی دکھائی دیتی ہیں اس لئے معاملات کو سمجھانے کے لیے یہ کوشش کی گئی ہے کہ ابتدائی اسباق کو سیدھی لکیروں اور قطع دائرہ کے بجائے بیضوی شکل پر مبنی کیا جا رہا ہے۔ لیکن یہاں ترکیبی اُصول وہی باقی رہتا ہے۔

(ب) **تحلیلی طریقہ** اُس طریقہ کا متقابل، جو شکل و صورت کے عناصر کی مشق سے ابتدا کر کے فوراً سخت صحت کی طرف قدم بڑھاتا ہے، وہ طریقہ ہے جو مکمل اشیا ر سے جن سے بچہ واقف ہے ابتدا کرتا شروع میں ایسے کاموں پر جو عموماً بھدے اور دل خوش کن ہوتے ہیں قانع ہوتا اور بتدریج صحت کی طرف بڑھتا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ بچّے کے نقطہ نظر کو پوری طرح ملحوظ رکھتا ہے تین سال کی عمر سے آٹھ یا نو سال کی عمر کے بچّوں کی نقش کشیاں گو عموماً بے ڈھنگی اور بھدّی ہوتی ہیں لیکن ان سے

نشو و نما کے ایک عجیب عمل کا اظہار ہوتا ہے۔ کاغذ اور پنسل کے ابتدائی استعمال کا نتیجہ محض لکیریں ہوتی ہیں جن کا کوئی مقصد نہیں ہوتا۔ اس کے بعد ایک ایسا درجہ آتا ہے جس میں بچّہ کی مزعومیت کا میلان اس کو اس قابل بنا دیتا ہے کہ وہ اپنے نکتوں اور لکیروں کے عجیب ترین مرکبات میں مختلف اشیاء کی حقیقی تصویریں دیکھے۔ اس کے بعد وہ مختلف حصوں کی اضافی پوزیشن اور جسامتوں پر زیادہ توجہ دینے لگتا ہے اور معمولی اشیاء کو بشمول انسانی و حیوانی اشکال زیادہ معقول طریقہ سے دیکھنے لگتا ہے[1] آخر کار غالباً بہت سی صورتوں میں آٹھ یا نو سال کی عمر میں وہ اپنی کوششوں کی ناموزونیت کو محسوس کرنے لگتا ہے اور ایک پامال محاورہ کے موجب یہی وہ نفسیاتی موقع ہے جبکہ صحیح نمائندگی کے فن کی ابتدا کی جاسکتی ہے کیونکہ ایسی تدریس کی ضرورت کو خود بچّہ محسوس کرتا ہے۔ بچّہ کے جبلی میلانات کو ملحوظ رکھنے کی وجہ سے ہم اس کی پوری پوری دلچسپی کو حاصل کر لیتے ہیں۔ یہی وہ میلانات ہیں جن میں ہربرٹ اسپنسر نے اپنی تجاویز تدریس کی پرزور تائید میں "فطرت" کے نام سے یاد کیا ہے کیونکہ ایسی تدریس بچّوں کی اُن خود رو کوششوں کو ملحوظ رکھتی ہے جو وہ تختی پر، اگر انہیں اس سے بہتر کوئی اور چیز نہ ملے، یا سیسہ پنسل سے کاغذ پر، اگر وہ کسی سے مانگ سکیں یا سب سے زیادہ پر لطف یہ کہ رنگوں اور برش سے، اپنے اردگرد کے لوگوں

---

[1] سلے کی کتاب مطالعہ طفولیت میں "کمسن نقش کشی" کا نہایت ہی دلچسپ باب ملاحظہ ہو۔ کرک پیاٹرک کی تصنیف مبانی مطالعہ اطفال صفحات ۲۴۰ تا ۲۴۲ بھی ملاحظہ ہوں۔

مکانوں درختوں اور جانوروں کی تصاویر اُتارنے کے لئے کرتے ہیں[1]۔

(ج) رفع داد باہمی یا ایک سمجھوتہ اس طرح ہم دو متضاد تجاویز یا طریقوں سے متقابل ہوتے ہیں موٹے الفاظ میں جس چیز کو ہم نے ترکیبی طریقہ کے نام سے موسوم کیا ہے اس کی تائید وہ لوگ کرتے ہیں جو "قوتوں" کی تربیت کرنے کے متفکر ہیں۔ لیکن جو بچّوں سے ناواقف ہیں اور جنھیں ایک آرٹسٹ یعنی صناع کا احساس نہیں ہے۔ برخلاف اس کے دوسرے طریقہ کو وہ حضرات ترجیح دیتے ہیں جو بچّوں سے واقف ہیں لیکن جو اُس چیز کی پروا نہیں کرتے جس کو وہ ہاتھ اور آنکھ کی قبل از وقت صحت تصور کرتے ہیں بہرحال اس امر کا بھی اظہار کر دینا قرین انصاف ہے کہ مدارس تحتانیہ کے مدرسین بعض اوقات اپنے بہتر قوت فیصلہ کے خلاف مجبور ہو جاتے ہیں کہ وہ شکل وصورت کی قواعد کی ایک قسم کی مشق اختیار کر لیں جس کی وجہ کچھ تو قابل احساس اور قابل پیمائش نتائج کے حصول کی خواہش ہے اور کچھ یہ حقیقت بھی ہے کہ بچّوں کی ایک کثیر تعداد کے ساتھ ایسے نظام کو زیادہ آسانی سے روبعمل لا یا جا سکتا ہے۔ اس مشکل کو نظر انداز کر کے جو اصولاً موجودہ مبحث سے غیر متعلق ہے ہم بلاخوف تردید کہہ سکتے ہیں کہ آٹھویں یا نویں سال تک نقش کشی کو بچّہ کے تصورات اشیاء و واقعات کے آزادانہ اظہار کا ذریعہ ہونا چاہیئے جس کی مدد اشارہ وکنایہ اور حوصلہ افزائی سے

---

[1] ۔ تعلیم دوسرا باب ۔

کی جانی چاہیئے۔ کہانیاں جو وہ سنتا ہے، قدرتی اشیاء کے اسباق اور اس کے بعد تاریخ اور ادب کے آسان اسباق ایسی مشقوں کے لئے کثیر مواد فراہم کر دیں گے۔ تصاویر آزاد اور بڑی ہوں اور اس غرض کے لئے ابتدا ابتدا میں کھریا اور تختہ سیاہ کو کاغذ اور پنسل پر ترجیح حاصل ہے اسی کے ساتھ ساتھ اُن منفعتوں کو بھی حاصل کرنے کی کوشش کرنی چاہیئے جنھیں فروبل کی مشقوں سے جو مربع بنے ہوئے تختیوں پر کرائی جاتی ہیں، منسوب کیا جاتا ہے اور جو لکیروں اور زاویوں کی مشق مابعد سے حاصل ہوتے ہیں جنھیں رول کی مدد سے یا اس کے بغیر ہی کھینچا جاتا ہے۔ ایک ذیلی چارہ کار کی حیثیت سے ان زیادہ صحت طلب مشقوں کا معتدل استعمال اپنے اندر فوائد رکھ سکتا ہے لیکن نقش کشی کی تدریس کو بالکلیہ انہی پر مبنی کر دینا بچّہ کے اس قدرتی رجحان کو ابتدا ہی میں فنا کر دینا ہے جو وہ نقش کشی کو اظہار ذات کے ذریعہ کے طور پر استعمال کرنا چاہتا ہے اور اس لئے بدترین قسم کی ناکامی کو دعوت دینی ہے۔

نقش کشی میں تدریس مابعد

مدارس تحتانیہ کی اعلیٰ تر جماعتوں اور ثانوی مدرسہ میں اس کی انتہا تک

نقش کشی کی تدریس مابعد کے متعلق اس امر کا اعتراف کیا جانا چاہیئے کہ بالعموم موجودہ اسکیمیں تصور کی وحدت یا مقصد کی وضاحت سے ممتاز نہیں ہیں اولاً یہ اسکیمیں آرائشی اشیا کے نمونوں اور سانچوں اور ایسی چیزوں کی آزاد ہاتھ کی نقش کشی پر مشتمل ہوتی ہیں جو سنگ تراشی یا بت سازی سے جداگانہ ہوتی ہیں۔ جو چیزیں بت سازی سے جداگانہ ہیں ان کی نقش کشی پر ضرورت سے زیادہ توجہ دیجاتی ہے کیوں کہ

بظاہر اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ حقیقی اشیاء کے سوا دوسرے ذرائع سے پیالیوں، موم بتیوں پتے اور پھولوں کی اشکال کی مشق کیوں کی جائے ثانیاً ہمارے پاس باقاعدہ اشکال کے نمونے، عام اشیاء کے نمونے جو درحقیقت طالب علم کی نظروں کے سامنے ہوتے ہیں اور سانچوں وغیرہ کے نقش کشی ہوتی ہے جو بعد میں روشنی اور تاریکی رکھنے والی تصاویر کی طرف رہنمائی کرتی ہے۔ ثالثاً ہمارے ہاں آزاد ہاتھ کی مشقیں ہیں جنھیں برش کے کام سے موسوم کیا جاتا ہے جس میں ایک مضبوط نوک کی جگہ ایک لچکدار نوک لے لیتی ہے رابعاً ہمارے ہاں علم ہندسہ کے نمونوں کی نقش کشی ہے جس کو آزاد ہاتھ کی مشقوں کے اشتراک سے نمونہ کے اسباق کی اساس بنایا جاتا ہے۔ آخر میں بعض اوقات اُن چیزوں کی جو بت سازی سے جداگانہ ہیں اور حقیقی اشیاء کی آب رنگ مصوری کا اضافہ کیا جاتا ہے۔

مواد کے اس کسی قدر بے ترتیب مجموعہ سے مشقوں کی ایک منظم اسکیم مرتب کرنا بلاشبہ ممکن ہونا چاہیئے۔ کم از کم دو تجاویز پیش کیجا سکتی ہیں۔ پہلی یہ ہے کہ اس کام کے آزاد اور ایجادی رُخ کی کشت کاری کی جانی چاہیئے اور محض نقالی کے رُخ پر کم بھروسہ کیا جائے۔ دوسری یہ ہے کہ تدریس کے اس شعبہ کے مقاصد کے مدِ نظر جن کی تفصیل ساتویں باب میں کی جا چکی ہے اس کے نصاب کو بالکلیہ فن کے مدرس کے نقطہ نظر سے مرتب نہیں کرنا چاہیئے۔ اگر عام تعلیم میں، خواہ یہ تحتانی ہو یا ثانوی نقش کشی کو ایک حقیقی قوت ہونا ہے تو اس کو بلاشبہ دوسرے مضامین کی تدریس سے مثلاً تاریخ، ادب اور سائنس اور

طالب علم کے زیادہ عام دلچسپیوں سے قریب تر لانا چاہیے۔

دستی تدریس (الف) کنڈر گارٹن میں۔ ایک کٹر اور متعصب کنڈر گارٹن میں جو دستی مشاغل مروج ہیں وہ فروبل کے تحائف اور مشاغل کے اسکیم پر مبنی ہیں۔ بلاشبہ ان کے انتہائی ایمائی ہونے کے باوجود انہیں ایک القائی مقدس چیز تصور نہیں کرنا چاہیے جس کے محض الفاظ کا مقدس سمجھنا ضروری ہے (جیسا کہ اعلیٰ تر تدریس میں ارسطو کی منطق اور اقلیدس کے علم مندسہ کو تصور کر لیا گیا تھا) اگر کمسن بچوں کے موزون دستی مشاغل کے لئے ہمیں اشارات حاصل کرنے ہیں تو ہمیں ایک ایسے نظام کے محض ظاہری عوارض کی طرف رجوع نہیں کرنا چاہیے جو اصولاً بہترین ہونے کے باوجود ایک ایسے صوفیانہ مصلح کا ایجاد کردہ ہے جو ایک دوسرے ملک اور ایک دوسری صدی میں رہتا تھا بلکہ ہمیں اس نظام کے نمایاں اور غالب تصور کی طرف متوجہ ہونا چاہیے ــــ یہ تصور کہ بچے کے اپنے ماحول پر ردعمل کرنے کا معمولی اور قدرتی طریقہ کھیل ہے۔ بلاشبہ کسی شخص کو اس حقیقت سے انکار نہیں ہو سکتا کہ مکعبوں سے تعمیر کرنے تختیوں کے جمانے کاغذ تراشی بوریہ بافی تیلیوں کے جمانے اور چکنی مٹی کی نمونہ سازی کا ایک باقاعدہ اسکیم ایک مقصد کی حیثیت سے بڑی قدر وقیمت رکھتا ہے۔ ہم اس امر پر بھی متفق ہو چکے ہیں کہ ہم اس حیلہ اپنے آپ کو گمراہ نہ ہونے دیں گے کہ جب تک کہ تکلیف دہ اور بیکار مشقیں قوتوں کی تربیت کرتی ہیں" وہ جائز ہیں۔ اس لئے صغیر سن بچوں کی روشن دماغ معلمہ کے اسکیم میں "تحفہ پنجم" یا "کاغذ شکنی" کے لئے

کوئی معین جگہ نہ ہوگی لیکن وہ ہر اُس دستی مشغلہ کو ایک نمایاں مقام دیگی جو بچّہ کے نقطہ نظر سے ایک معنی اور مقصد رکھتا ہے، خواہ یہ مشغلہ "تحائف اور مشاغل" میں شامل ہو یا نہ ہو، اور جو اُن تصورات کے اظہار میں اس کی مدد کرتے ہیں جو پہلے ہی سے بچہ کے دماغ میں موجود منتظر اور غالباً ایسے اظہار کے لئے کشمکش کر رہے ہوں گے اس کا یہی مطلب ہوا کہ دستی مشاغل میں اور بچّہ کی ساری حرکتوں میں مدرسہ کے اندر اور اس کے باہر، عضوی تعلق پیدا کرنا چاہیئے۔ مکعب، تختیاں، تیلیاں کاغذ اور چکنی مٹی ـــــ ان ساری چیزوں یا ان میں سے کسی ایک کو بھی مدرس کی خدمت پر مجبور کیا جا سکتا ہے جب تک کہ وہ بچے کو اس قابل بنانے کی غرض کو پورا کرتے ہیں کہ وہ اپنے ہاتھوں سے اپنے دماغ کے کسی تصور کو ظاہر کر سکے مثلاً ایسا کوئی تصور کسی سابقہ قصہ گوئی کے سبق سے پیدا ہو سکتا ہے یا وہ کسی معمولی شئے کا تصور ہو سکتا ہے جو کمرہ جماعت یا شئو گھر کو آراستہ کرنے میں مدد دیگا۔ موزون مشاغل کے لئے ایک گڑیا گھر بھی بے شمار تجویزیں مہیا کرے گی۔

(ب) مدارس تحتانیہ میں | فروبل کی تحریک کی وجہ سے جن دستی مشاغل کو کمسن بچوں کی تربیت میں اور گیارہ یا بارہ سال سے زیادہ عمر کے بچوں کی تربیت میں، فنی تدریس کی تنظیم کے ایک ضمنی اثر کی حیثیت سے جگہ مل گئی ہے۔ ان کی طرف سے درمیانی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی صورت میں نسبتاً غفلت برتی گئی ہے۔ اِس امر کے اظہار کی بمشکل ضرورت ہے کہ ایسا ترک کر دینا بالکل ناجائز ہے۔ لیکن یہ سوال کہ بچّہ اپنے خیالات کا اظہار کس قسم کے مواد کے ذریعہ کرے گا

ایک با احتیاط غور و تامل کا محتاج ہے۔ بعض مشاغل جو کنڈر گارٹن کے لئے
موزون ہیں ایک یا نو دس سالہ بچّہ کے لئے بہت ہی بچکانی ہو جائیں گے۔
لیکن وہ خود ہنوز اس قدر کم عمر ہے کہ لکڑی کاٹنے کے معمولی آلات کو
آسانی اور سلامتی کے ساتھ استعمال نہیں کر سکتا۔ اس لئے چکنی مٹی کی
نمونہ سازی اس کی عمر کے لئے موزون اور بے شمار مختلف قسم کے استعمال
کی صلاحیت رکھنے والی معلوم ہوتی ہے ہمیں دوبارہ ایک باقاعدہ
نوعیت کی تکلیف دہ ابتدائی مشقوں کی طرف سے خبردار ہو جانا چاہیئے
بعض لوگ ہمیں ایک مدور شکل سے ابتدا کرنے کا اور اس سے سنترہ،
لیمو، سیب اور ناشپاتی کی شکلیں اخذ کرنے کا مشورہ دیتے ہیں۔
اس کے بعد استوانے کی شکل کی طرف رجوع کر کے اس کو موم بتی، سگار، بوتل
اور پنسل کے گھر کی شکلوں سے متعلق کرنے کو کہا جاتا ہے۔ اس کے بعد
مکعب ہیں جن کے سلسلہ میں صندوق، صلیب اور مخروطی مینار ہیں وہ ہوا
بلاشبہ ایسی مشقیں اپنے اندر کسی قدر دلچسپی کا سامان رکھتی ہیں کیونکہ کتابی
مشاغل کے بعد ایک دل خوش کن عوض مل جاتا ہے۔ لیکن یہ دستی تدریس
کے صحیح تصور کو نہیں پہنچ سکتے کیونکہ ان کا عام نصاب سے کوئی قریبی تعلق
نہیں ہوتا اور درحقیقت یہ محض ایک مزید "مضمون" ہوتے ہیں چکنی مٹی
کی نمونہ سازی اسی وقت اپنے صحیح فریضہ کو انجام دیتی ہے جبکہ اس کو
جغرافیہ تاریخ اور مطالعہ قدرت سے متعلق کیا جاتا ہے۔ پہاڑوں کے
نظام اور دریاؤں کے پاٹ (basin) پھل اور بیج۔ لڑائی کے میدان
اور پڑاؤ کا بنانا جو دوسرے اسباق کے مطالعہ کے دوران میں آ گئے
ہوں ایک دستی مشغلہ کے صحیح استعمال کی مثال ہے۔۔۔ دماغی کام کی

تبدیل دستی کام ہیں۔ اگرچہ مقوئے کی نمونہ سازی اور کاغذ تراشی چکنی مٹی کی نمونہ سازی سے بعض صورتوں میں کمتر ہیں لیکن انہیں بھی اس زینہ پر بعض اوقات اسی طرح استعمال کیا جا سکتا ہے۔

(ج) بڑی عمر کے طلباء کیلئے گیارہ یا بارہ سال سے زیادہ عمر کے لڑکوں کے لئے دستی تدریس کو عموماً لکڑی اور دھات کے کام سے منسوب کیا جاتا ہے۔ بعض اوقات اس کی جگہ باغبانی کو دیہاتی یا اس کا اضافہ کیا جاتا ہے اور پکوان اور کپڑے دھونے کے کام کو لڑکیوں کے لئے متوازی مشاغل تصور کیا جاتا ہے لیکن ظاہر ہے کہ یہ مماثلت نامکمل ہے کیونکہ یہ مخصوص پیشے ہیں اور ان میں اتنی صلاحیت نہیں ہے کہ دوسرے مضامین کے ساتھ ان سے متعدد تعلقات پیدا کئے جا سکیں۔ اس زمانہ کے لئے چوبی کام کو ایک تمثیلی دستی مشغلہ تصور کر کے ہم اس کے نصاب کی تنظیم کے دو یا تین مختلف طریقوں میں تمیز کر سکتے ہیں۔ ایک قسم کے چوبی کام میں عمل کو نہایت ہی اہم اور اس کی پیداوار کو ایک محض ضمنی چیز تصور کیا جاتا ہے مثلاً مختلف قسم کی جوڑوں کے بنانے کی باقاعدہ مشقوں میں طالب علم کو ایک طویل عرصہ تک محدود رکھا جاتا ہے اور جو مہارت اس طرح حاصل ہوتی ہے اس کو بعد میں صندوقوں اور دوسری اشیاء کے بنانے میں استعمال کیا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ اُن ترکیبی طریقوں کے بالکل مماثل ہے جن کا ہم نے لکھنا پڑھنا اور نقش کشی سکھانے کے سلسلہ میں ذکر کیا ہے۔ اس لئے اس کو بھی ان کی طرح اس کے جائز حدود میں رکھنا چاہیئے ورنہ مدرسہ میں دستی تدریس کے مقاصد کو بخاری کی کارآموزی کے

مقاصد سے خلط ملط کر دیا جائے گا۔ ہم ابتدائی مشقوں کے ایک غیر مجیب نصاب کے خلاف دوبارہ اعتراض کرنا ضروری تصور کرتے ہیں خواہ ان سے ہاتھ اور آنکھ کی باقاعدہ تربیت ہی کیوں نہ ہوتی ہو۔ دوسرا طریقہ وہ ہے جس کی معیاری مثال "سلائیڈ" ہے۔ یہاں پیداوار کو اہم سمجھا جاتا ہے۔ یہ کم از کم ایک ایسی چیز ہوتی ہے جس کے ایک قیمت اور معنی ہوتے ہیں خواہ وہ طالب علم کے لئے ہوں یا کسی اور کے لئے — ایک کاغذ تراش، رول یا پائپ کا اسٹانڈ۔ لیکن جو چیز کہ بنائی گئی ہے وہ ایک بالکل ضمنی معاملہ ہے کیونکہ جو امر کہ سب سے پہلے قابل لحاظ ہے وہ بعض آلات اور مواد کے استعمال کرنے کی ایک ترقی پذیر مشق ہے۔ اس قسم کے طریقہ کا اول الذکر طریقہ سے بہتر ہونا اظہر من الشمس ہے اور بلاشبہ مشقوں کے کسی نظام کو بھی آلات استعمال شدنی کے مطابق اپنے ابتدائی مدارج میں ایک حد تک تدریجی ہونا چاہیئے لیکن ہمارے نقطۂ نظر سے کسی بھی قسم کی دستی تربیت اس وقت تک تشفی بخش نہیں ہو سکتی جب تک کہ وہ پیداوار کو اہم ترین جگہ نہ دے اور اس لئے نقش کشی کی مشق کی طرح اس کو بھی بقیہ نصاب سے یا طالب علم کی مدرسہ سے باہر کی زندگی سے عضوی طور پر مرتبط نہ کیا جائے۔ دوسرے الفاظ میں جو چیز بھی بنائی جائے خواہ وہ لکڑی کی ہو یا کسی اور مواد کی اس کو کسی تصور کا اظہار کرنا چاہیئے جس کے ایسے اظہار کی ضرورت طالب علم کے نقطۂ نظر سے ہے۔ ڈاکٹر اسٹان لے ہال نے یہ تجویز پیش کی ہے کہ چھوٹی جماعتوں میں دستی تدریس کے لئے کھلونے بنانے کا ایک نصاب مقرر کیا جائے جو مدارس فوقانیہ میں ایسے آلات کے بنانے میں مدغم

ہو جائے گا جن سے سائنٹیفک اُصول کی توضیح ہوتی ہو[1] اور بلا شبہ یہی وہ رُخ ہے جس کی طرف ہمیں دیکھنا اور اصلاح کے لئے کام کرنا چاہیئے لیکن اس امر کا اعتراف کیا جانا چاہیئے کہ "دوسرے شعبوں کے ساتھ دستی تربیت کا ارتباط ایک ارتقائی زینہ میں ہے اور اس کا سرانجام ایک سال میں ہو سکتا ہے اور نہ کسی ایک آدمی سے تمام مدرسین کے تعاون عمل سے نتائج حاصل کئے جانے چاہئیں۔ بہترین نتائج اسی وقت حاصل ہو سکتے ہیں جبکہ جماعتی مدرس ایسی اشیاء کے لئے تجاویز پیش کرے جو اس کے کام میں مدد دے سکتے ہیں اور دستی تربیت کا مدرس ان کو شکل وصورت دے اور تعمیر کے اُصول، علم ہندسہ کے عناصر اور آلات کی مشق کو جس کی بچہ کو ضرورت ہے واضح کرے[2]"

جسمانی ورزشیں
(الف) کمسن بچوں کیلئے

بچہ کی نو یا دس سال کی عمر تک ایک اچھی جسمانی نشوونما کی اصلی شرط جہاں تک اس کا تعلق ورزش سے ہے یہ ہے کہ اس کو اپنی فطری فعلیت کی پوری پوری نکاسی کے لئے وافر وقت اور جگہ چاہیئے اس لئے ایسے کھیلوں کی نوعیت جس میں وہ حصہ لیتا ہے گھومنے گھامنے اور کودنے پھاندنے کی ہوگی۔ ابھی نہایت ہی منظم کھیلوں کا وقت نہیں آیا ہے جن میں ہر کھلاڑی کو ایک ذمہ دارانہ کام انجام دینا ہوتا ہے اور جن میں مقابلہ کا عنصر نمودار ہوتا ہے۔ اس آزاد کھیل کے

---

[1] تدریسیاتی مدرسہ ملاحظہ ہو جون ۱۹۰۲ء۔

[2] ابتدائی مدرسہ کے رکارڈ میں ایف۔ ایچ۔ بال (شیکاگو یونیورسٹی پریس) ص۔

ساتھ ساتھ ایسی باقاعدہ جمناسٹک کی مشقوں کا کرانا بھی مناسب ہوگا جن میں بچوں کی قوت کو ملحوظ رکھ کر احتیاط سے تیار کیا گیا ہو جیسا کہ ساتویں باب میں بتایا گیا ہے ڈرل کا سویڈنی نظام یا اس کی کوئی ترمیمہ شکل کمسن بچوں کے لئے بہت موزون ہے کیونکہ منجملہ اور فوائد کے ان میں ایک فائدہ یہ ہے کہ آلات کی کوئی ضرورت نہیں ہوتی۔

(ب) بڑی عمر کے طلباء کیلئے | نو یا دس سال کی عمر میں بچہ سادہ قسم کے منظم کھیلوں میں حصہ لینے لگے گا۔

جو چند سال کے بعد مشہور عام کرکٹ فٹ بال، ٹینس ہاکی اور ایسے ہی کھیلوں کی طرف رہنمائی کریں گے جیسا کہ ہم پہلے بتا چکے ہیں تقریباً بارہ سال کی عمر تک طالب علم کے عضلات اس قدر نشو و نما نہیں پاتے کہ وہ ایک ورزشی آدمی بننے کے قابل ہو جائے اور اس لئے اس بارے میں قبل از قبل کوششوں کو روکنے کی احتیاط کرنی چاہیئے[1] کھیلوں کے ساتھ ساتھ جمناسٹک اور ڈرل کو بھی مشکل تر کر دیا جائیگا۔ سائنٹیفک جسمانی تربیت کے مختلف نظاموں کا تقابل و توازن کرنے کی کوشش کئے بغیر ہم یہ کہہ سکتے ہیں کہ ان مشقوں کو نا واجبی تکان پیدا کرنے کی حد تک نہیں کرنا چاہیئے، یہ کہ حتی الامکان انہیں کھلی ہوا میں کرنا چاہیئے یہ کہ انہیں پھرتی اور صحت کے ساتھ انجام دیا جائے، یہ کہ محض ظاہری نمائش کے لئے نہیں بلکہ انہیں ہر جہتی نشو و نما کے نقطہ نظر سے مرتب کرنا چاہیئے اور یہ کہ جہاں تک حالات اجازت دیں انہیں مختلف النوع

---

[1] صفحہ (۷۷) ملاحظہ ہو۔

اور دلچسپ بنایا جائے جمناسٹک کی ورزشوں کے متعلق یہ امر نہایت ہی اہم ہے کہ ہر طالب علم کی حالت پر انفرادی طور پر غور کیا جائے۔ ایک ہی ترتیب قوی اور کمزور پر ان پر جو تین میل پیدل چل کر مدرسہ آتے ہیں اور ان پر جو مدرسہ کے بالکل متصل رہتے ہیں منطبق نہ کیجائے

تفصیلی نصابوں کا مرتب کرنا

اب ہم نے اس امر پر غور کرلیا کہ مدرسے کے ہر شعبہ کے مواد کو مدارسی زندگی کی پوری مدت پر کس طرح پھیلا دینا چاہیئے لیکن مدرس کے لئے یہ کام ابھی باقی رہ جاتا ہے کہ وہ اس مواد کو چھوٹے چھوٹے حصوں میں جس سے تفصیلی نصاب مرتب ہوتا ہے تقسیم کرے۔ اگر وہ مدرسہ کی میقات نصاب کے اس حصہ کے ایک دہندلے سے تصور کے ساتھ شروع کرے جس کو وہ ختم کرنے کی توقع رکھتا ہے تو یہ ناکافی ہے بلاشبہ وہ پوری پوری صحت کے ساتھ اس چیز کی پیش گوئی کرنے کے قابل نہیں ہوسکتا کہ اس مدت میں کتنا حصہ محفوظ طریقہ پر پڑھایا جاسکتا ہے اس لئے اس غیر یقینی حالت کا لحاظ کیا جانا چاہیئے۔

لیکن ایک ایسا تجربہ کار مدرس جو اپنی جماعت سے واقف ہو ایک دانشمندانہ قیاس قائم کرسکتا ہے اور اگر وہ جماعت سے ناواقف ہو تو اس کو کسی ایسے شخص سے مشورہ کرنا چاہیئے جو جماعت کو جانتا ہے نصاب کو بابوں یا مبحثوں میں احتیاط سے تقسیم کرنا چاہیئے اور ان وسیع تر تقسیموں کی طرح جن پر ہم بحث کرچکے ہیں مدرس ان مبحثوں کے مشمولات اور ترتیب کا تعین کرے گا جو ایک طرف مضمون میں اس کی قابلیت اور دوسری طرف بچہ کے متعلق اس کے علم پر مبنی ہوگا۔

اس خصوص میں اس کو کوئی چیز اتفاق یا وہم پر نہیں چھوڑنا چاہیئے۔ اور اس کو ہر چیز درسیہ پر ہی، خواہ وہ بہتر یا ہی کیوں نہ ہو، نہیں چھوڑنا چاہیئے تاکہ ایسا نہ ہو کہ اس کی تدریس اُس قوت اور جانداری سے محروم ہو جائے جو کسی کام میں اپنی ذات کے کسی حصّہ کو ڈالنے سے پیدا ہوتی ہے۔

ابواب کے سلسلہ یا "طریقہ کی اکائیوں" کو مرتب کرتے وقت اس چیز کی احتیاط کی جانی چاہیئے کہ گو ان ابواب میں کا ہر ایک باب مضمون میں ملکہ و مہارت کے ایک قدم آگے بڑھ جانے کا نمایاں طور پر پتہ دیتا ہے تاہم اس قدم کی لمبائی کا تعین مضمون کی مشکلات اور طالب علم کی عمر اور صلاحیت کے اعتبار سے کیا جائے گا۔ مثلاً سادہ تفریق کا قاعدہ، اگر چیکہ یہ ایک تدریساتی مبتدی کو ایک باب کی ایک اچھی مثال دکھائی دے گا لیکن جیسا کہ کمسن بچّوں کے کسی تجربہ کار مدرس کو معلوم ہے، درحقیقت متعدد ابواب پر مشتمل ہوتا ہے جن میں کا ہر ایک باب ایک نئی مشکل پیش کرتا ہے۔ اس کے علاوہ جن ابواب کا تعین کیا جائے انہیں مسلسل ہونا چاہیئے جن میں کا ہر رکن گزشتہ اور آئندہ اراکین سے تعلق رکھتا ہو تاکہ انہیں بجا طور پر علامتوں کے ذریعہ ا، ب، ج وغیرہ کی طرح نہیں بلکہ ا کے بعد ب، ب سے پہلے ا اور بعد ج وغیرہ کیطرح ظاہر کیا جا سکے۔ ریاضیاتی مضامین تسلسل کا یہ اُصول اپنی آپ خبر گیری کر لیتا ہے لیکن دوسرے مضامین میں اس کی اہمیت کسی طرح کم نہیں ہے آخر میں ہر پارٹ کا کوئی ایک مرکزی تصور یا بحث ہونا چاہیے جس کا اظہار مقررہ الفاظ میں کیا جائے۔ یہاں پر جس خطرہ سے احتراز کرنا چاہیئے وہ "چوبیت" یعنے بے حسی ہے۔ بادشاہوں کی محض

ایک فہرست جنھوں نے تاریخ کے ایک زمانہ میں حکومت کی ہے یا کسی براعظم کی سیاسی تقسیمات کی ایک فہرست کسی کھیل کے ایکٹ اور مناظر کا یا ایک علم ہندسہ کی کتاب کے قضایا کا یا اس سے بھی بدتر کسی کتاب کے ابواب یا صفحات کا محض ایک عددی حوالہ نصاب تسلیم نہیں کیا جا سکتا۔ تاریخی تدریس کے نصاب کو اُن بڑی بڑی تحریکات یا واقعات کا اظہار کرنا چاہیئے جن کا مطالعہ یکے بعد دیگرے کیا جائیگا اور کسی ڈرامہ کے اسباق کے ابواب کو پلاٹ کے بڑھتے جانے کا مخصوص حوالہ دینا چاہیئے۔

ایک عملی مشکل اس باب میں مختلف مضامین کے جس ترتیب وار تسلسل کو بیان کیا گیا ہے ویسے تسلسل کے حصول میں ایک کسی قدر سنجیدہ مشکل درپیش ہوتی ہے۔ ہمارا پوشیدہ مفروضہ یہ رہا ہے کہ تدریس کے مختلف شعبہ جات کی تقسیم اور تنظیم کی جائے گی اور اس طرح مدارسی زندگی کے ہر سال کے لئے کام کی ایک معین مقدار مقرر ہوگی اور ہم نے یہ بھی فرض کیا ہے کہ طالب علم ہر جماعت میں عموماً ایک سال بسر کرے گا۔ جیسا کہ جرمنی اور براعظم یورپ کے دوسرے ممالک میں عام طور پر رواج ہے۔ بہت سے انگریزی ثانوی مدرسوں کا یہ طریقہ ہے کہ وہ نئے طلبار کو کسی اعتراض کے بغیر میقات کی ابتدا میں شریک کر لیتے ہیں۔ اور میقات کے اختتام پر ایک جماعت سے دوسری جماعت میں ترقیاں دیدیتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ یہ طریقہ ترتیب وار ذہنی نشو و نما میں بہت کم مدد دیتا ہے اور اگر پبلک حکام، مدرسین اور والدین مدارسی سال کی ابتدا میں نئے طلبار کی شرکت کے

بڑے فائدے کی قدر وقیمت کو جانیں تو اس سے بڑی منفعت ہو گی لیکن تاوقتیکہ انگریزی ثانوی تعلیم زیادہ معین طور پر منظم نہ ہو جائے اس خصوص میں عملی اصلاح کی توقع عبث ہے۔

حوالہ جات

ساتویں اور نویں باب میں جن موضوعوں پر بحث کی گئی ہے ان پر تدریس کی ساری وسیع کتابوں میں روشنی ڈالی گئی ہے۔ بارنٹ کی کتاب تدریس اور تنظیم، اسپنسر کی تصنیف تدریس کا عمل اور اُس کے مقاصد، آڈمس کی کتاب نئی تدریس اور آڈمن کی تصنیف تدریس کا عمل ان ساری کتابوں میں تدریس کے مختلف شعبوں پر متخصصین نے علٰحدہ علٰحدہ بحث کی ہے۔ مختلف مضامین پر ایک ہی مصنف کی بحث کے لئے بارنٹ کی کتاب تدریس میں عقل سلیم ملاحظہ ہو۔ فنڈلے کی تصنیف جماعتی تدریس کے اُصول باب ششم تا نہم، کی اسپرٹ زیادہ سائنٹیفک ہے۔ ثانوی مدارس کے مضامین پر دس کی کمیٹی کی رپورٹ (امریکہ) رسل کی کتاب جرمن مدارس فوقانیہ اسپشل رپورٹ جلد سیوم میں "جرمن مدارس فوقانیہ کا نصاب" ولٹن کی کتاب تدریس کے اُصول اور مجلس تعلیمی کی کتاب مدرسین کے غور وتامل کے لئے چند تجاویز بھی ملاحظہ ہوں۔

متذکرہ صدر عام نقاط نظر کے علاوہ متعدد تصانیف جو نصاب کے مختلف شعبہ جات کی تدریس پر لکھی گئی ہیں متخصص مدرسین کی توجہ کی طالب ہیں۔ ان میں سے ہم حسب ذیل کا ذکر کرتے ہیں:۔

انگریزی۔ انگریزی کی تدریس مصنفہ کارپینٹر بیکر اور اسکاٹس۔ لاری کی تصنیف زبان اور اُس کے طریقہ تعلیم پر لکچرس۔ اسپیشل رپورٹس جلد اول میں ڈیل کا مضمون "جرمنی میں مادری زبان کی تعلیم"۔ ولسن کی کتاب مادری زبان ہارٹوگ کی تصنیف انگریزی کا لکھنا۔

پڑھنا۔ برل کی کتاب صاف بولنا اور اچھی قرأت۔ براؤن و بینکے کی تصنیف آواز۔ گیت اور گفتگو۔ این ڈیل کی کتاب انگریزی قرأت کا سکھانا۔ اسٹانلے ہال کی تصنیف قرأت کیسے سکھانا چاہیئے اور گریڈی کی تصنیف قرأت بالجہر۔

جدید زبانیں۔ اسپیشل رپورٹس اور رسالہ تعلیم میں متعدد مضامین جس پرسن کی تصنیف کسی غیر زبان کو کیسے سکھانا چاہیئے۔

السنہ قدیم۔ بنٹ اور برسٹل کی تصنیف لاطینی اور یونانی کی تدریس اسپیشل رپورٹس جلد بستم۔ لونگ اسٹون کی کتاب السنہ قدیم کی مدافعت

ریاضیات۔ ڈی۔ ای۔ اسمتھ کی تصنیف ابتدائی ریاضیات کی تدریس۔ ڈی مارگن کے تصانیف ریاضیات کی تدریس پر۔ ڈیوی اور ایم لیلن کی کتاب عدد کی نفسیات نینگ کی تصنیف ریاضیات کی تدریس۔ لاج کی تصنیف آسان ریاضیات۔ نن کی کتاب جبر و مقابلہ کی تدریس۔

جغرافیہ۔ آرچر لیوئی اور چاپمن جغرافیہ کی تدریس اور جغرافیائی مدرس۔ کاڈہام۔ مدارسی سفر۔ شاہی جغرافیائی سوسائیٹی کے نصابات جغرافیائی تدریس۔ انٹسٹڈ عملی جغرافیہ۔

تاریخ۔ یورن کی کتاب تاریخ اور مدنیات کی تدریس۔ و مدرس کی

تصنیف تاریخ کی تدریس۔ کیٹنگ کی تصنیف تاریخ کی تدریس کا مطالعہ۔

مطالعہ قدرت اور سائنس۔ اسکاٹ کی کتاب مطالعہ قدرت اور بچّہ۔ مسز ولسن کی تصنیف ابتدائی مدارس میں مطالعہ قدرت چیاکسن کی تصنیف مطالعہ قدرت۔ جے۔ بی۔ رسل کے نوٹس ابتدائی کیمیا کی تدریس پر۔ اسمتھ اور حال کی کتاب کیمیا اور طبیعیات کی تدریس۔ لائیڈ اور بیگیلو کی کتاب حیاتیات کی تدریس۔

انجیل۔ ریمنٹ کی تصنیف تعلیم میں انجیل کا استعمال۔ پینر کی کتاب مدارسی نصاب کی انجیل ایرس کی کتاب مذہبی تربیت کے نصاب کے لئے چند تجاویز۔ ڈاسن کی تصنیف بچّہ اور اس کا مذہب

اخلاقی تعلیم۔ مدارس میں اخلاقی تدریس اور تربیت جس کو ایم ای میڈلر نے مدون کیا ہے۔ ایڈلر کی کتاب اخلاقی تدریس۔ مجلس اخلاقی تدریس کے تصانیف اور اخلاقی تعلیم کی بین الاقوامی کانگرس کی رپورٹیں۔

دسواں باب

مضامین کا ارتباط

"دماغ پر واقعات اور تصورات کا ایک حقیقی اور مفید اثر اُسی وقت مرتب ہوتا ہے جبکہ دماغ انہیں دوسرے واقعات اور تصورات کے ساتھ جوں جوں وہ پیدا ہوتے جاتے ہیں منظم اور مرتبط کرتا ہے۔"

(اگواڑ)

مسئلہ کی نوعیت گزشتہ دو بابوں میں ہم نے اُن اُصولوں کی توضیح و تشریح کی ہے جن میں مختلف شعبہ جات کے نصاب کی تدریس کی تنظیم میں مدرس کی رہنمائی کرنی چاہیئے تاکہ اُن میں سے ہر ایک میں جو کام کیا جائے وہ طالب علم کی نشوونما کے مدارج کے موزون اور ساری مدارسی زندگی میں مسلسل ہو۔ لیکن ہماری بحث کے دوران میں کئی نقاط پر اس حقیقت نے ہماری توجہ کو جبراً اپنی طرف مبذول کر لیا کہ نصاب کی جن تقسیموں کو معمولاً

تسلیم کیا جاتا ہے وہ ایک دوسرے سے اتنے علیحدہ اور خود مختار نہیں ہے جتنا کہ ہم نے انہیں ابتداً فرض کیا تھا۔ یہ کہ فی الحقیقت اُن مضامین کے درمیان جنھیں عام طور پر جداگانہ تصور کیا جاتا ہے اکثر و بیشتر ایک قریبی اور زندہ رشتہ ہوتا ہے۔ اس لئے ہمیں نصاب کے نہ صرف طول پر بلکہ اس کے عرض پر بھی نظر ڈالنی چاہیئے۔ ہمیں نہ صرف ہر شعبہ کے مطالعہ کی ترتیب کی طرف ہی متوجہ ہونے کی ضرورت ہے بلکہ ہم کو اُس تعلق کی طرف بھی متوجہ ہونا چاہیئے جو اُن شعبوں کے درمیان ہے جن کی تعلیم بیک وقت ہو رہی ہے بہ الفاظ دیگر اگر تدریس کے ایک اسکیم کو جو ایک مفروضہ مدت کے لئے ہو ایک تختہ کی شکل میں مرتب کیا ہوا تصور کیا جائے تو اس میں ایک ایسا اُفقی اور عمودی تعلق ہو گا جو مدرس کی پیش خیالی کا مطالبہ کرے گا۔

ارتباط کی علانیہ ضرورت یہ واقعہ کہ مدرسہ کے مختلف مضامین اور مشقوں میں جو تعلق ہے اس پر کچھ توجہ ضرور کی جانی چاہیئے ایک ایسا مسئلہ ہے جس کو ہم ایک امر بدیہی تصور کر سکتے ہیں کیونکہ اس تعلق کی طرف سے بالکلیہ غفلت کرنے کی وجہ سے ہم سے بڑی بڑی حماقتیں سرزد ہوں گی جیسا کہ بہت سے لوگوں سے ہوئی ہیں۔ اس چیز کے ثابت کرنے کے لئے کہ تدریس کے مختلف مضامین کو مقفل حصے تصور نہ کرنا چاہیئے کسی سنجیدہ دلیل کی ضرورت نہیں ہے۔ لیکن یہی وہ افتراق کلی ہے جو سابقہ زمانہ میں پیدا ہو گیا۔۔۔۔ ایک کافی ثبوت اگر ثبوت کی کوئی ضرورت ہے کہ

"معمولی عقل سلیم" تدریس کے فن کے لئے کوئی موزون رہنما نہیں ہے۔ پڑھنے اور لکھنے کو، جو اظہار کے دو نہایت ہی قریبی تعلق رکھنے والے فنون ہیں، بالکل علٰحدہ اور جداگانہ تصور کیا گیا۔ جغرافیہ اور تاریخ، حساب، اور جبر و مقابلہ میں جو قریبی رشتہ ہے اس کو نظر انداز کر دیا گیا اور مختلف زبانوں کی قواعدوں نے ایک ہی تصور کو مختلف نام دیدئے۔

درحقیقت بہترین مصنفین اور مدرسین زیادہ واضح صورتوں میں ارتباط کی ضرورت پر عرصہ سے اصرار کر رہے ہیں۔ یہ کہ پڑھنا اور لکھنا ساتھ ساتھ سکھایا جائے کسی طرح بھی ایک نئی تجویز نہیں ہے اور تاریخ کے بہترین مدرسین نے اُن جغرافیائی حالات کو کبھی نظر انداز نہیں کیا ہے جن کے بغیر تاریخ کے واقعات خواہ مخواہ غیر واضح ہو جاتے ہیں لیکن کچھ عرصہ سے کم از کم تحتانی تدریس میں اُصول ارتباط پر زور دینے اور اس کو وسیع کرنے کا ایک نمایاں میلان پایا جاتا ہے۔ اس لئے اگر اس میلان کی وجوہات مختصراً دریافت کیے جائیں تو مناسب ہو گا۔

اس موضوع پر حالیہ توجہ کے اسباب

(۱) مضامین نصاب کی کثرت

ان اسباب میں ہم سب سے پہلی جگہ اُن عام شکایات کو دیسکتے ہیں جو مضامین نصاب کی کثرت سے متعلق ہیں ــــ شکایات جو واقعات پر مبنی ہیں۔ مثلاً انگریزی مدارس تحتانیہ کے مدرسین تقریباً بیس نام نہاد "مضامین" کے بارے کراہنے کے عادی ہو گئے ہیں۔ ظاہر ہے کہ ایسا مطالبہ مضحکہ خیز ہے اور اس میں کوئی شبہ نہیں کہ بہت سی ایسی چیزوں کو بھی شامل کر لیا گیا ہے

جنھیں ترک کر دینا چاہیئے تھا۔ اسی کے ساتھ ساتھ اس امر کا بھی اعتراف کیا جانا چاہیئے کہ یہ شکایات ایک حد تک ایسے مفروضات پر مبنی ہیں جو تحقیق و تدقیق کے متحمل نہیں ہو سکتے۔ مثلاً یہ اکثر فرض کیا جاتا ہے کہ قواعد اور انشاء کی تعلیم علٰحدہ علٰحدہ ہونی چاہیئے حالانکہ جیسا کہ ہم گزشتہ باب میں پڑھ چکے ہیں مدرسہ میں پڑھانے کے قابل صرف وہی قواعد ہے جس کا تعلق عملی طور پر انشاء پر ہے۔ اسی طرح نظام الاوقات اور معلمین و متعلمین کے ذہنوں میں بھی زبانی اور تحریری حساب، قرأت و تشیدِ حساب اور مساحت کو بعض اوقات علٰحدہ کر دیا جاتا ہے۔ اگرچہ ان کا قریبی تعلق کافی طور پر ظاہر ہے۔ زیادہ غور و تامل کرنے والے مدرسین عرصہ سے محسوس کر رہے تھے کہ تدریسی مواد کو علٰحدہ علٰحدہ حصول کی اتنی بڑی تعداد میں تقسیم کرنا ایک غلطی تھی اور اس لئے موجودہ میلان یہ ہے کہ جو مضامین آپس میں قریبی تعلق رکھتے ہیں انہیں متحد کر کے "مضامین" کی تعداد کو گھٹا دیا جائے۔ بلاشبہ یہ اعتراض کیا جا سکتا ہے کہ اس تجویز کو اختیار کرنے سے ہم صرف تقسیم شدہ حصول کی تعداد کو گھٹا دیتے ہیں نہ کہ اس مقدار کو جس کی تعلیم دینی ہے۔ لیکن عملاً اس سے ایک منفعت ضرور حاصل ہوتی ہے کیونکہ جب کبھی کسی اہم شعبہ کے ایک ذیلی حصّہ کو مثلاً (قواعد جو انگریزی کا ایک ذیلی حصہ ہے) ایک اہم اور علٰحدہ جگہ دیجاتی ہے اس کے لئے ہر درجہ کے نظام الاوقات میں بھی پورے مدارسی سال کے لئے عموماً ایک جداگانہ جگہ نکالی جاتی ہے خواہ اس کی حقیقتاً ضرورت ہو یا نہ ہو برخلاف اس کے اگر اس کو ایک وسیع تر مطالعہ کا ایک حصہ تصور کیا جائے تو اس امر کا زیادہ امکان ہے۔

کہ ہم اس پر بچہ کی مجموعی تعلیم کی ضروریات کے اعتبار سے مختلف اوقات
میں کم یا زیادہ زور دیں گے مثلاً ہمارے مدارس تحتانیہ میں کئی سال تک
سات یا آٹھ سالہ بچوں کو اسم کی نشاندہی کرنا سکھایا جاتا تھا اور آٹھ یا
نو سالہ کو فعل کی نشاندہی سکھائی جاتی تھی وہو ہذا ـــــ یہ ایک ایسی
مشق تھی جس کے ایک جداگانہ وجود کو نظام الاوقات میں تسلیم کرنیکی
ضرورت تھی اور جس کو ایک تکلیف دہ اعادہ کے ذریعہ کیا جاتا تھا۔
اس احمقانہ عمل کی اصلی وجہ یہ تھی کہ حکومت قواعد اور انشاء کے لئے
علٰحدہ علٰحدہ تنخواہ دیتی تھی" اس لئے ان کا امتحان علٰحدہ علٰحدہ لیا جاتا
تھا اور اسی لئے ان کی تعلیم بھی علٰحدہ علٰحدہ ہوتی تھی۔ قرأت اور تشدید پر
بھی بالکل یہی خیالات منطبق ہوتے ہیں۔ خوش قسمتی سے امداد کے نظام
کی تنظیم جدید کے نتیجہ کے طور پر ایک ایسا انگریزی نصاب مرتب ہوگیا
ہے جو سابقہ منتشر عناصر کا مرکب ہے۔

(۲) تعلیم کی مصنوعیت ارتباط کو زیادہ اہمیت دئے جانے کی
دوسری وجہ یہ ہے کہ مختلف مضامین کے
درمیانی تعلق کو نظر انداز کردینے سے تعلیم مصنوعی اور ناممکن العمل ہوگئی۔
اور نتیجتاً دلچسپی کا فقدان اور کوشش کی بیجا کفایت رونما ہوگئی۔ اس
نقطہ کی ایک قابل یادداشت مثال اُس افتراق میں پائی جاتی ہے جو حال
حال تک خالص اور عملی ریاضیات میں پائی جاتی تھی۔ ریاضیات کی
صوری اور مجرد تدریس کے حالیہ نقادوں کی بحثوں کی تہہ میں ارتباط
کی ایک لاشعورانہ خواہش موجود ہے وہ کہتے ہیں کہ خالص ریاضیات
کا مدرس اپنے راستہ پر سیدھا چلا جاتا ہے اور مباحث کے انتخاب اور

تعلیم کے وقت مطالعہ کے دوسرے شعبوں میں طالب علم کی ضروریات کو نظر انداز کر دیتا اور اپنے مضمون کو اس کے مناسب عملی تعلقات کو ملحوظ رکھکر تعلیم دینے سے انکار کرتا ہے۔ مثلاً اس نے جبر و مقابلہ کی درسیوں کو ادبی یا اعلیٰ نوعیت کی ایسی مثالوں سے بھر دینے کو پسند کیا ہے جن میں سے اکثروں کو ان اعمال کی توضیح کے لئے مخصوص طور پر بنایا گیا ہے جو خالص ریاضیات کے حدود کے باہر شاذ و نادر ہی واقع ہوتے ہیں۔ اُنہی کتابوں کو اچھا سمجھا جاتا ہے جو اُس چیز کو جس کو بجا طور پر مشقی چلی کہتے ہیں ایک فن لطیفہ کی حد تک پہونچا دیتے ہیں[۱]۔ ادبی یا اعلیٰ نوعیت کی مشقوں کے مقفل نظاموں کی حمایت جو قوی میلان ہے اس کو اس ملک میں اُقلیدس کی مبادیات کی اس طویل المدت برتری میں بھی صاف طور پر دیکھا جا سکتا ہے جو اس کو علم ہندسہ کی ایک درسیہ کی حیثیت سے حاصل رہی ہے۔ اور جس کی وجہ سے اُن طریقوں کو

---

[۱] - ایک مشہور معموں کے بنانے والے نے جنھیں ڈی مارگن بہت سخت و سست کہا کرتا تھا اپنی ریاضیاتی مسائل کی کتاب کے لئے حسب ذیل مناسب ترین مقولہ اختیار کیا تھا:

"جو کچھ خود نمائی یا لباس ہے اس کو تخفیف کر دو۔
یا علم کا تعیش یا اس کی کاہلی۔
یا انسانی دماغ کی وسعت کے اظہار کے چالاک طریقے۔
جو محض متجسانہ یا دانش مندانہ تکلیف پر مبنی ہیں۔

. . . .

اس کے بعد دیکھو کہ باقی رقم کتنی کم ہے۔"

نظر انداز کیا گیا جن سے تدریس کے دوسرے شعبوں میں زیادہ عملی کام لیا جا سکتا تھا۔ اسی طرح مدارس تحتانیہ میں جہاں کہیں جبر و مقابلہ کی تعلیم دیجاتی ہے اس کی ابتدا قدرتی طور پر ایک عام حساب کی حیثیت سے ہنیں کی گئی بلکہ اس کو ایک بالکل جداگانہ مضمون تصور کیا گیا جس میں ابتدا ہی سے علامتوں کی ایسی عجیب و غریب گروہ استعمال کئے جاتے ہیں جن کے معانی سمجھنے کے لئے ایک ایسی طویل مدت درکار ہوتی ہے کہ اکثر دفعہ طالب علم اتنی مدت تک شریک مدرسہ نہیں رہتا اس اثناء میں حساب کا مضمون اپنے مخصوص راستہ پر چلتا رہا جس میں لڑکے تجارتی نوعیت کے مشکل سوالات سے حیران رہتے ہیں یہ سوالات درحقیقت فنی تدریس کے ایک جز ہوتے ہیں۔ اور طالب علم کے موثر تصورات کی موجودہ حدود سے اکثر دفعہ بالکل باہر ہوتے ہیں۔

(۳) متخصص مدرسین کا تقرر اس میں کوئی شک نہیں ہے کہ متخصص مدرسین کا تقرر بھی ایک حد تک مضامین کے افتراق اور ان پر مسلسل طور پر کام کرنے کی منفعتوں کو قربان کر دینے کا باعث ہوا ہے۔ متخصصین کے تقرر اور تدریس کے زیادہ حصہ کو جماعتی مدرس کے حوالہ کر دینے کے اضافی فوائد پر کہیں اور بحث کی گئی ہے۔ ہمیں یہاں صرف اس قدر کہنے کی ضرورت ہے کہ گو جوں جوں ہم "تعلیمی سیڑھی" کے اوپر چڑھتے جاتے ہیں متخصص کی ضرورت واضح طور پر زیادہ ہوتی جاتی ہے تاہم اس کو کسی زینہ پر بھی بالکلیہ اپنی مرضی کے مطابق کام کرنے کی توقع نہ کرنی چاہیئے اس کو اپنے آپ کو یہ حقیقت یاد دلاتے رہنا چاہیئے کہ بالآخر مدرسہ کا اسٹاف ایک عام

مقصد کے حصول کے لئے کوشش کر رہا ہے یا اس کو کرنا چاہیئے اور یہ کہ مقصد کی یکسانیت اسٹاف کے ہر رکن کی اس رضامندی کا ضمناً اظہار کرتی ہے کہ وہ اپنے مضمون کو ایک علٰحدہ ٹکڑے کے بجائے ایک عضوی مجموعہ کا ایک جز تصور کرے گا۔ مثلاً نقش کشی کا مدرس ایک ایسے نصاب کی تعلیم دے سکتا ہے جو ممکن فن رسوں کے لئے ایک فنی تربیت کی حیثیت سے شائد بہت ہی موزون ہو گی لیکن جو عام تعلیم کے اغراض کے لئے کچھ زیادہ مناسب و موافق نہ ہو گی۔ یہ دیکھا جاسکتا ہے کہ نقش کشی سے تاریخ نباتیات اور طبیعیات کی تعلیم میں مدد لی جاسکتی ہے اور اگر یہ واقعہ ہے تو اس کو جس حد تک کہ طالب علم کی فنی ہنرمندی اجازت دیتی ہے اس منفعت کو تسلیم کرنے آمادہ رہنا چاہیئے۔

ارتباط کے لئے متذکرہ صدر عذرات اگرچہ اُن خرابیوں پر مبنی ہیں جنھیں ہر غور و تامل کرنے والے مدرس نے ایک حد تک محسوس کیا ہے مگر غالباً یہ عذرات بہت سے لوگوں کو معقول دکھائی دیں گے۔ تدریس کے مختلف مضامین میں جو قدرتی تعلق اور لگاؤ ہے اس کو بالکلیہ نظر انداز کردینے سے بلا اشتبہ اُن پریشانیوں میں اور اضافہ ہو جاتا ہے جو مضامین نصاب کی کثرت سے پیدا ہو گئی ہیں۔ یہ نظر اندازی اس روشنی کو روک دیتی ہے جو ایک مضمون دوسرے مضمون پر ڈالتا ہے۔ اس سے تعلیم میں مصنوعیت پیدا ہو جاتی اور دلچسپی کا نقدان ہو جاتا ہے۔ یہ طالب علم کو اس غلط نقطہ نظر کے اختیار کرنے کی تربیت دیتی ہے کہ علم علٰحدہ علٰحدہ، اور خود مختار حصّوں کا ایک محض انبار ہے۔

اور سب سے بڑی خرابی یہ ہے کہ اس سے مقصد میں اختلافات پیدا ہو جانے کی گنجائش نکل آتی ہے حالانکہ درحقیقت مقصد ایک ہی ہے لیکن اب ہمیں مختصراً ایک ایسی دلیل پر غور کرنا چاہیئے جو بعض لوگوں سے قابل تسلیم متصور ہونے کے باوجود ہمیں بخوبی متامل کر سکتی ہے۔

(۴) ہربارٹ کا مضامین میں اُصول متراکز۔

تعلیمی مقصد کی جس حقیقی یگانگت اور یکسانیت کا ابھی ابھی حوالہ دیا گیا ہے اس پر ہربارٹ کے چند پیروؤں نے ایک اُصول ارتباط کو مبنی کیا ہے۔ جس کو اگر عام طور پر عملی جامہ پہنایا جائے تو اس کے نتائج بہت دوررس ہوں گے اس تجویز سے ابتدا کر کے کہ تعلیم کا حقیقی مقصد سیرت سازی ہے ـــــ ایک ایسی تجویز جس کو بالکل صحیح تصور کرنے کے وجوہ ہم نے پڑھ لئے ہیں ـــــ وہ بآسانی اس نتیجہ پر پہونچ جاتے ہیں کہ مضامین کے ایسے گروہ کو جس میں وہ اخلاقی تصورات بکثرت موجود ہیں جو اس ہمہ گیر مقصد کے حصول میں بالراست مدد دیتے ہیں، مدارسی نصاب کو پہلی جگہ ملنی چاہیئے۔ لیکن ان کی اس سے قوی ترجحت یہ بھی ہے کہ چونکہ سیرت کا انحصار ارادہ پر، ارادہ کا خواہش پر خواہش کا دلچسپی پر اور دلچسپی کا اس "دائرہ خیال" پر ہے جو ساری اندرونی فعلیت کا ملجا و ماویٰ ہے" اس لئے یہ نتیجہ نکلتا ہے کہ تعلیم کا اہم کام یہی ہے کیونکہ ایک قوی سیرت کی تشکیل صرف اسی وقت ہو سکتی ہے جبکہ ایک وسیع اور مربوط "دائرہ خیال" کی کشت کاری کی جائے۔ ہربارٹ نے کہا ہے "صرف وہی لوگ تعلیم کی پوری قوت کو استعمال کرتے ہیں جو ایک کمسن روح میں ایک ایسے وسیع دائرہ خیال کی کشت کاری کی ترکیب سے واقف ہیں

جس کے تمام حصّے ایک دوسرے سے بالکل جڑے ہوئے ہوں،؟

دماغ میں تصورات کا ایک بے ترتیب مجموعہ نتیجتاً ایک غیر منظم ارادہ اور ایک بے قاعدہ غیر مسطح زندگی کا باعث ہوتا ہے اور تصورات کے بے ربط گروہ کے معنی اگرچہ ہر گروہ اپنی حد تک بخوبی منظم ہو، ایک منقسم ارادہ ہے جس کے مختلف تجاویز میں یکسانیت اور جس کی مختلف حرکات میں موافقت نہیں ہوتی۔ اس کا جو مطلب ہے اس کی ایک بہترین مثال ایک ایسا آدمی ہے جو اپنے مذہبی تصورات کو اپنے دماغ کے ایک خانہ میں اور اپنے کاروباری تصورات کو دوسرے خانوں میں رکھتا ہے[2] اگر "دائرہ خیال کی یکسانیت" کو تباہ ہونے دیا جائے گا تو سیرت کی قوت اور یگانگت کو بھی خیرباد کہنا پڑے گا۔

اس کا عملی اثر یہ ہیں وہ نظری دلائل جنھیں مختصراً اور نامکمل طور پر بیان کیا گیا، جن پر مضامین نصاب کو مرتبط کرنے کا وہ انتہا پسندانہ طریقہ مبنی ہے جس کو طریقہ مترا کز کہا جاتا ہے۔ یہ خیال کیا جاتا ہے کہ جس یکسانیت اور یگانگت کی خواہش کی جارہی ہے اس کے حصول کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ کسی ایک مضمون کو تدریسی تجویز کا مرکز قرار دے دیا جائے اور دوسرے مضامین کے گروہ اس کے اردگرد بنا دیئے جائیں جو کم و بیش اس کے ماتحت ہوں گے۔ تاریخ کو بشمول قصہ و افسانہ اس کے معمول اور اخلاقی حیثیت سے اہم شمولات کی بنا پر مرکزی مضمون بنایا جاتا ہے۔ ادب کا انتخاب اس وجہ سے

---

[1] تعلیم کی سائنس (مترجمہ فلکن) صفحہ ۹۲

[2] رین کی تصنیف تدریسیات کا خاکہ سے مقابلہ کیجئے (مترجمہ وان لیو) صفحات ۱۰۵ و ۱۰۶ —

کیا جاتا ہے کہ وہ تاریخی تدریس سے متعلق ہے یا اس سے نمودار ہوتا ہے مدارسی گیت کا بھی یہی حال ہے۔ عماریاتی نمونوں کی تاریخ سے اور قلعوں، زرہ بکتر، جہاز، سکے اور تاریخی دلچسپی کی دوسری چیزوں سے نقش کشی اور نمونہ سازی کو مرتبط کیا جا سکتا ہے۔ تاریخی مواد کا صوری رَخ زبان ہے۔ اس امر کا اعتراف کیا جاتا ہے کہ جب ہم علم قدرت اور ریاضیات پر آتے ہیں تو طریقہ متراکز کے راستہ میں سنجیدہ تر مشکلات درپیش ہو جاتی ہیں لیکن اس طریقہ کے قوی تر موئیدین جغرافیہ کو ایک تلازمی مضمون کی حیثیت دیکر ان مشکلات پر عبور حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں کیونکہ جغرافیہ کو انسنی اور سائنٹیفک گروہ دونوں سے متعلق کیا جاتا اور قدرت کو انسانی ترقی کے نقطہ نظر سے دیکھا جاتا ہے۔

توضیحات طریقہ متراکز کی ایک مثال کے طور پر ہم ایک نصاب کا حوالہ دے سکتے ہیں جو سات اور آٹھ سال کی درمیانی عمر کے بچوں کے لئے تجویز کیا گیا ہے۔ رابن سن کروسو کے ایک مرمہ قصّہ کو مرکز بنایا گیا ہے جس کے اردگرد بقیہ نصاب کے گروہ مقرر کر دئے گئے ہیں۔ جن چیزوں پر اسباق ہوتے ہیں ان کا ایما قصہ سے ہوتا ہے دریا جہاز، جزیرہ اور تختہ کو مناسب و موزون مباحث تصور کیا جاتا ہے اسباق الاشیا سے نقش کشی اور نمونہ سازی کے اسباق کا ایما ہوتا ہے بچے رابن سن کے قصہ کی کتاب سے عبارتیں پڑھتے اور کسی ایک عام کتاب سے بھی اُن اُمور پر عبارتیں پڑھتے ہیں جن پر دوسرے اسباق میں بحث کی جا چکی ہے۔ اُن مسائل کی ایما سے حسابات دئے جاتے ہیں جن سے رابن سن متقابل ہوا ہوگا اور وہ بجا طور پر ...... "میں ہر چیز کا جو مجھے

نظر آتی ہے بادشاہ ہوں" گا سکتے ہیں۔

بڑی عمر کے طلبا کے لئے بھی مترا کز اسکیمیں اسی طرح بنائے گئے ہیں مثلاً ہنری پنجم کی فرانسیسی معرکہ آرائیوں کے اسباق کے ایک سلسلہ کے ساتھ ساتھ ڈرائیڈن کی رزمیہ نظم بالڈ آف اگن کورٹ اور شکسپیر کے ہنری پنجم کے بعض حصے پڑھائے جا سکتے ہیں۔ بچے اُن تاریخی مباحث پر مضامین لکھ سکتے ہیں جن کا ایما بآسانی ہو جاتا ہے۔ وہ ایک پندرہویں صدی کے جہاز کی، تلواروں اور سپروں کی اور تیر انداز کے ساز و سامان کی نقش کشی کر سکتے ہیں وہ جغرافیہ کے اُن حصّوں کا مطالعہ کر سکتے ہیں جن کا ایما کسی مہم کی وجہ سے ہوا ہے اور توضیحی نقشے کھینچ سکتے ہیں۔ آدمیوں کی تعداد ان کی شرح ماہوار، رسد کی فراہمی، اجناس کا نرخ اور جنگ کے اخراجات سے متعلق حسابی مواز نے کئے جا سکتے ہیں۔ ارتباط کے زیادہ کامل موئیدین تاریخی مواد میں ایسی کھونٹیاں بھی تلاش کرنے کی بہترین کوشش کرتے ہیں جن پر سائنٹفک نوعیت کی مواد کو بھی آویزاں کیا جا سکے۔ مثلاً طریقہ مترا کز کے نظریہ کا پرجوش موئید ہسپانوی آرمیاڈا سے ہواؤں، لہروں، طوفانوں اور جہازوں کے قطب نما کے اسباق کا ایما حاصل کرتا ہے۔

"طریقہ مترا کز" کی ایک اور تجویز نقد و تبصرہ کی صورت میں کوئی بات کہنے سے قبل ہم طریقہ مترا کز کے ایک اور اسکیم پر بھی غور کر لیں جس کو قدرتی مظاہر کے مطالعہ پر زیادہ زور دینے کی حالیہ تحریک کے سلسلہ میں پیش کیا گیا ہے اور جو تاریخ اور ادب کے بجائے مضمون متذکرہ صدر کو مرکزی دلچسپی کا مضمون

قرار دیتا ہے۔ اس تحریک کی ابتدا امریکہ سے ہوئی اور اس کو ایک بڑی حد تک کرنل پارکر کے معزز نام سے منسوب کیا جاتا ہے[1]۔ اور اس کا اظہار بہت سی تحریروں کے ذریعہ کیا گیا ہے جن میں چند کا معیار بہت اعلیٰ ہے یہ بتایا جاتا ہے کہ مطالعہ قدرت کو مدرسہ کے اظہاری کام کی اساس بنایا جا سکتا ہے ـــــ نقش کشی، نمونہ سازی گانا اور زبان کی تدریس کا ایک بہت بڑا حصہ۔ یہ کہ قرأت اور ادب کے ایسے اسباق کا انتخاب کیا جا سکتا ہے جو مطالعہ قدرت کے اسباق کے ہم آہنگ ہوں۔ یہ کہ جغرافیہ اور مطالعہ قدرت کا درمیانی تعلق قریبی اور دوامی ہے اور یہ کہ مطالعہ قدرت حساب کے مقرون کام کے لئے مواد مہیا کرتا ہے۔ فی الحقیقت اس امر کا اعتراف کیا جاتا اور بعض اوقات اس حقیقت پر زور بھی دیا جاتا ہے کہ یہ قصہ یہیں ختم نہیں ہوتا بلکہ یہ کہ مطالعہ قدرت کے اسباق کو نقش کشی اور گانے کی اساس بنانے کی تجویز کے بھی حدود ہیں، یہ کہ قرأت اور ادب کو انسیتی اور مطالعہ قدرت دونوں مضامین سے متعلق ہونا چاہیئے اور بالخصوص یہ کہ مطالعہ قدرت اور حساب کا بہت ہی قریبی تعلق دونوں کی تعلیم میں ہارج ہونے کا میلان رکھتا ہے ـــــ مطالعہ قدرت کے اسباق اُن تفصیلات پر زیادہ توجہ دینے سے خراب ہو جاتے ہیں جو گننے اور تولنے اور ناپنے کی غرض کو بآسانی پورا کرتے ہیں اور حساب کے اسباق کی خرابی کی وجہ یہ ہے کہ اس میں وسیع معین اور باقاعدہ

---

[1] اس کے تدریسیات پر مکالمات ملاحظہ ہوں۔

مشقیں مہیا نہیں کی جاتیں جو اس مضمون کے لئے نہایت ہی ضروری ہیں۔[1]

مذکورالصدر طریقوں کے متعلق اظہار رائے۔ (۱) ایک ہی مضمون پر ضرورت سے زیادہ توجہ کے مرکوز ہو جانیکا خطرہ۔

طریقہ متراکز کے ان اسکیموں پر غور کرنے کے بعد ایک ایسے مدرس کے دل میں جو قدیم اُصولوں پر کام کرنے کا عادی ہو شاید سب سے پہلے یہ خیال پیدا ہوگا کہ اس طریقہ میں کم سے کم جو خطرہ ہے وہ یہ ہے کہ اس میں ایک مخصوص مضمون کو ناواجبی اہمیت دیدی جاتی ہے۔ محض اس حقیقت سے کہ ہر بارٹ کے پیرو مختلف تجاویز کی تائید کرتے ہیں اور جو لوگ فروبل کی تحریک سے متاثر ہیں وہ مطالعہ قدرت کو سارے مضامین کا مرکز بنانا چاہتے ہیں اس امر کا ایما ہوتا ہے کہ یہ اسکیمیں کم از کم ایک حد تک اپنے مجوزوں کی خاص دلچسپیوں اور میلانات کی وجہ سے وجود میں آئیں۔ بلاشبہ طریقہ ارتباط کے خلاف اور طریقہ متراکز کے خلاف بھی یہ کوئی دلیل نہیں ہے جبکہ آخر الذکر بعض اوقات ایک مضمون کو اور بعض اوقات دوسرے مضمون کو تدریس کا عارضی مرکز بنانے کی ہدایت کرتا ہے۔ لیکن اپنے آپ کو کسی یکطرفہ اسکیم سے متاثر ہونے دینے سے قبل کافی احتیاط کرنے کے لئے یہ ایک دلیل ضرور ہے۔ بعض کا خیال ہے کہ لسانی مضامین کو دواماً مرکزی مضمون قرار دیدیا جائے

---

[1] اسکاٹ کی تصنیف مطالعہ قدرت اور بچہ سے مقابلہ کیجئے ابواب یازدہم تا سیزدہم۔

کیونکہ وہ قیمتی اخلاقی مواد پر مشتمل ہے۔ بعض کی رائے میں مطالعہ قدرت کو یہ جگہ ملنی چاہیئے کیونکہ یہ بچّہ کی جبلی دلچسپیوں میں سے بعض قوی ترین دلچسپیوں کو بالراست اپنی طرف ملتفت کر لیتا ہے۔ ایک دانش مند مدرس ان دونوں مدارس خیال کا ساتھ دینے سے انکار کرے گا لیکن ان کے تجاویز قبول کرنے سے کبھی انکار بھی نہ کرے گا۔

(۲) کمسن بچّوں پر انطباق یہ بھی ایک عجیب حقیقت ہے اور ایسی حقیقت جو تشریح کا مطالبہ کرتی ہے کہ طریقہ متراکز کی نہایت ہی تشفی بخش مثالیں صرف کمسن بچّوں کی تدریس ہی سے متعلق معلوم ہوتی ہیں۔ کیا اس کی وجہ یہ ہے کہ کمسن بچّوں پر زیادہ آسانی سے تجربہ کیا جا سکتا ہے یا ہم یہاں ایک ایسے نقطہ پر پہونچ گئے ہیں جہاں اس اُصول کی حد حقیقتاً ختم ہو جاتی ہے ؟ یقیناً ثانی الذکر تشریح صحیح معلوم ہوتی ہے۔ کیونکہ ایک کمسن بچّہ اس طبیعی اور معاشری دنیا کو جس میں آئے ہوئے اس کو کچھ زیادہ عرصہ نہیں ہوا ہے ایک ایسی نظر سے دیکھتا ہے جو ایک بالغ انسان یا بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کی نگاہ سے بالکل مختلف ہوتی ہے اس کے لئے یہ دنیا ایک مبہم اور غیر ممیز مجموعہ ہے۔ اس نے ابھی دُنیا کو کبھی مقداری، کبھی جغرافیائی کبھی تاریخی اور کبھی جمالی نقاط نظر سے دیکھنا نہیں سیکھا ہے۔ وہ "مباحث" جن کے متعلق ہم بالغ لوگ اس قدر چرب زبانی سے گفتگو کرتے ہیں اور جو دراصل اُن متعدد طریقوں کی نمائندگی کرتے ہیں جن سے ہماری دلچسپیاں ہمیں دنیا کی مشمولات کو پھیلانے پر اُبھارتی ہیں بچّہ کے لئے کوئی وجود نہیں رکھتے۔ اُس نے

ابھی انسان اور کائنات تک میں امتیاز کرنا نہیں سیکھا ہے۔ اس کی مرکزی دلچسپی انسانوں میں ان کے پیشوں میں اور اُن قدرتی اشیاء سے ہوتی ہے جنھیں وہ اپنے پیشوں میں استعمال کرتے ہیں دوسرے زینوں کی طرح اس زینہ پر بھی ہم بچّہ کو جس طرح پاتے ہیں اسی طرح اس کے ساتھ سلوک بھی کرتے ہیں اور یہی عمل مناسب بھی ہے۔ ہمارا یہ عمل بہت مناسب ہے کہ ہم اس کے ماحول کے چند حصّوں کو منتخب کرتے ہیں، اس کو انسانی دلچسپی سے مملو کرتے اور اس کو اس طرح گھماتے ہیں کہ بچّہ اس کو مختلف نقاط نظر سے دیکھ سکتا ہے جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ نقش کشی۔ نمونہ سازی۔ نظم۔ قصّہ گیت حساب۔ پڑھنے اور لکھنے کی مشقیں ایک ہی مرکزی بحث یا مضمون سے نمودار ہوتے ہیں۔ اگر صحیح طور پر غور کیا جائے تو یہ مسئلہ ارتباط کا نہیں بلکہ امتیاز کا ہے، اُن تصورات میں تلازم پیدا کرنے کا نہیں جو پہلے بچّہ کے ذہن میں غیر مربوط تھے بلکہ جو چیز کہ پہلے ایک مبہم اکائی تھی اس کے مختلف عناصر کو جدا جدا کرنے کا ہے۔ بچّہ کی نمو پذیر تحلیلی قوتیں اس کو بتدریج اس قابل بنائنگی کہ وہ زیادہ وضاحت کے ساتھ امتیاز کرے اور اپنے جملہ ماحول کے کبھی ایک رُخ پر اور کبھی دوسرے رُخ پر توجہ کرے اور دوسرے رخوں کو نظر انداز کر دے۔ جب ایسا وقت آجائے اور وہ مختلف مضامین میں زیادہ معین طور پر امتیاز کرنے کے قابل ہو جائے تو اسکی قوت اور قابلیت دونوں میں اضافہ ہوگا بشرطیکہ وہ علم کے معین و ممتاز شعبوں کا مطالعہ کرے۔ لیکن ہم اس امر کے اضافہ کرنے میں عجلت کرتے ہیں کہ افتراق میں تعلق و وابستگی مضمر ہے، اور یہ کہ امتیاز میں

ایک بندھن مضمر ہے۔ اس لئے تحقیق و تدقیق کے مختلف راستوں کو ایسے تلازمی رابطوں سے ملایا جائے گا جو مختلف مضامین کے منطقی اور دوسرے تعلقات کے اعتبار سے کم و بیش متعدد اور اہم ہوں گے۔

مضامین کے ہر معین گروہ کے اراکین کا تلازم۔

ان تعلقات کی ایک علانیہ اور اہم قسم وہ ہوگی جو اپنے مباحث کے درمیان ہوتے ہیں جنھیں مختلف مضامین کے معین گروہ میں شامل کیا گیا ہے۔ ریاضیاتی گروہ میں ان شعبوں کے کم و بیش مکمل افتراق سے جو مدرسہ میں پڑھائے جاتے ہیں بہت نقصان ہوا ہے۔ حساب سے جبر و مقابلہ کے طریقوں کے اخراج کا یہ نتیجہ ہوا کہ طالب علم کے تصورات کے حدود غیر ضروری طور پر محدود ہو گئے اور حساب کے مطالعہ کی مدت مصنوعی طور پر اتنی طویل ہو گئی کہ اس سے بہت قبل جبر و مقابلہ کے قوی تر طریقوں کو بآسانی استعمال کیا جا سکتا تھا۔ اسی طرح اس سے اعلیٰ تر زینہ پر علم مثلث مستوی اور تحلیلی علم ہندسہ کے عناصر کی تعلیم سے قبل جبر و مقابلہ کے مطالعہ کو ایک غیر ضروری بلند معیار تک پہونچا دیا گیا اور احصار کا جلد تر آغاز کرنے کے بجائے اول الذکر کے تفصیلی مطالعہ کو غلط طور پر ترجیح دی گئی۔ اس کے علاوہ مادری زبان کا مطالعہ جن حصوں میں قدرتی طور پر منقسم ہوتا ہے ـــــ گفتگو کرنا، پڑھنا، انشاء اور قواعد ـــــ انہیں جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اچھی طرح مربوط و متلازم ہونا چاہیئے اور غیر زبانوں کو مادری زبان سے اور آپس میں ایک دوسرے بھی سارے امدادی

طریقوں کے ذریعہ مربوط ہونا چاہیئے۔ ابتدا ابتدا میں مطالعہ قدرت ایک ہی "مضمون" متصور ہوگا لیکن اس کے بعد جب امتیاز کا وقت آجائے مختلف شعبوں کی تعلیم ایک دوسرے کی روشنی میں ہونی چاہیئے آخر میں ہمیں یہ کہنا ہے کہ مضامین کے السنی گروہ اور بالخصوص ادب اور تاریخ کو بڑی منفعت کے ساتھ مربوط کیا جاسکتا ہے۔ بچّہ کو اس امر کی اجازت دیدی جائے کہ وہ ڈرائیڈن کی زرمیہ نظم کو اگن کورٹ سے، بوڈیشیا کے قصّہ کو کاؤپر کی نظم سے، ویلز کی فتح کو گرے کے قصّہ گو سے، واٹرلو کو چیلڈ ہارولڈ کی مشہور عام تحریر سے، ولنگٹن کو ٹینی سن کی نظم سے متعلق و مربوط کرے اور جہاں کہیں ممکن ہو انگریزی تاریخ کے کسی دور کو شکسپیر کے کسی ایسے ڈرامہ کے ساتھ جو اُسی دور میں لکھا گیا ہو مربوط کرے۔ لیکن اس ڈرامہ کا مطالعہ اس کی زبان کی خصوصیات کی خاطر نہیں بلکہ خود اس کے لئے کیا جائیگا۔ نثر میں بھی تاریخ کے اسباق کا یہ اثر ہونا چاہیئے کہ طالب علم ہیرورڈ دی ویک کی طرف رجوع کرے بشرطیکہ موضوع نارمن فتوحات ہوں اور اگر ازمنہ وسطیٰ موضوع ہو تو وہ دی ٹالسمن اور ایون ہو کی طرف متوجہ ہو۔

نظری مضامین کا عملی مشاغل کے ساتھ تلازم۔

تلازمات کی ایک دوسری اہم اور پہلی قسم سے زیادہ نظر انداز کردہ قسم کو منفعت کے ساتھ مضامین کے اُن دو گروہوں میں قائم کیا جاسکتا ہے جنھیں سرسری طور پر نظری، یعنے وہ مضامین جن میں طالب علم کا اصل فریضہ یہ ہے کہ

وہ انہیں پڑھے اور سمجھے، اور عملی کے نام سے ممیز کیا جاتا ہے یعنی وہ مضامین جن میں کسی چیز کا کرنا یا بنانا ضروری ہے۔ ثانی الذکر کے تحت قرأت، انشا، نقش کشی موسیقی اور دوسرے دستی کاموں کا شمار کیا جا سکتا ہے جیسا تک کہ قرأت کے علٰحدہ اسباق ضروری ہیں انہیں انسیتی اور فطری گروہ کے مختلف دوسرے شعبوں کے ساتھ مربوط کیا جا سکتا ہے۔ جیسا کہ ہم گذشتہ باب میں پڑھ چکے ہیں انشاء کے لئے جو مضامین دئے جائیں وہ طالب علم کے دوسرے مضامین سے اور مدرسہ سے باہر اس کی زندگی سے متعلق ہوں۔ مدرسہ کی گیتوں کو ان چیزوں کا اور ان جذبات کا اظہار کرنا چاہیئے جو بچّہ نے محسوس کیا ہے اور جنھوں نے اس کو جوش و جذبہ دلایا ہے اور اس لئے صحیح طور پر ان کا ایما قدرت یا تاریخ کے اسباق سے ہونا چاہیئے۔ جن مضامین کو ہم نے نظری کہا ہے اُن میں سے اکثروں سے نقش کشی کو مرتبط کیا جا سکتا ہے اور جن تصورات کو تاریخ یا علوم فطرت سے حاصل کیا گیا ہے ان کا بیرونی اظہار دستی مشاغل کے ذریعہ ہونا چاہیئے۔ انہیں خالصتاً ایک فن رس یا مزدور کے نقطہ نظر سے سکھانا ایک عام اور فیاضانہ تعلیم کے اغراض کے حصول میں ان کی قدر و منزلت ہی کا غلط اندازہ لگانا ہے۔

ارتباط کا صحیح اُصول اگر نصاب کو ایک عضوی مکمل چیز نہ کہ غیر متعلق اور جداگانہ حصّوں کا ایک مجموعہ محض، ہوتا ہے تو متذکرہ صدر چند ایسی مخصوص مثالیں ہیں جن میں مختلف مضامین کا ارتباط نہ صرف قابل خواہش ہے بلکہ ضروری بھی ہے

لیکن کیا ایسا کوئی ایک ہی رہنما اصول نہیں ہے جس کے تحت ان کو اور جائز ارتباط کے دوسری مثالوں کو بھی بآسانی متحد کیا جا سکے؟ ہماری رائے میں ایسا ایک اصول کسی قدر حسب ذیل طریقہ پر بنایا جا سکتا ہے۔ کسی مخصوص مبحث پر ایک سبق یا اسباق کا ایک سلسلہ دیتے وقت مدرس کو چاہیئے کہ وہ متعلقہ و متشابہ مواد کے ہر اُس ذرہ کو اپنی خدمت پر مجبور کرے جو مبحث زیر غور کے زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں مدد دیتا ہو۔ اسکو ایسا "مختلف مضامین" کے ناواجبی طور پر گڈمڈ کر دینے کے کسی خوف کے بغیر کرنا چاہیئے کیونکہ یہ مضامین بالآخر ہمارے علم کو مختلف حصوں میں تقسیم کرنے اور انہیں جدا جدا کرنے کے آرام دہ ذرائع ہیں۔ مثلاً اگر تاریخ کے کسی حصہ پر سبق ہو تو وہ فی الوقت اس کو جغرافیہ یا نقش کشی یا ادب کا سبق بنانے میں پس و پیش نہ کرے گا بشرطیکہ اس عمل سے تاریخ کے زیر مطالعہ حصہ کو زیادہ خوبی سے سمجھنے میں مدد ملے۔ اس حد تک تدریس میں یقیناً ایک ایسی چیز ہے جس کو دانشمندانہ انحراف کہا جا سکتا ہے۔ ہم اس سے آگے بڑھ کر یہ بھی کہہ سکتے ہیں کہ مختلف مضامین کے کافی اچھے طور پر ممیز ہو جانے کے بعد بھی کسی ایک مضمون میں تدریس کے نصاب کو کچھ عرصہ کے لئے اُس تعلق کو پیش نظر رکھکر بنایا جا سکتا ہے۔ جو اس مضمون کو دوسرے مضمون کے ساتھ ہے بشرطیکہ اس انتظام سے دوسرے مضمون کے سمجھنے میں حقیقی مدد ملتی ہو اور یہ انتظام پہلے مضمون کے باقاعدہ نشوونما میں کوئی رکاوٹ نہ پیدا کرے۔

سطحی ارتباط سے احتراز کیا جائے

اس قدر کہہ دینے کے بعد اب ہمیں اپنے آپ کو ان نام نہاد ارتباطوں سے

متنبہ کر لینا چاہیئے جو ہماری شرائط مذکورہ کی رو سے جائز نہیں ہیں۔ آیا کولمبس کے دریائی سفروں کے اسباق دریائی لہروں اور بیلوں سے بھرے ہوئے دریاؤں کے ایک تفصیلی مطالعہ کی طرف رہنمائی کریں گے یا نہیں اور آیا ہسپانوی آرمیاڈا سے بڑی بڑی مہموں کے اخراجات کے موازنہ کرنے کا ایما ہوگا یا نہیں ایسے سوالات ہیں جو یقیناً سنجیدہ شکوک و شبہات کا باعث ہوتے ہیں کیونکہ ان صورتوں میں ذیلی مباحث سے اصلی مباحث کو زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں کوئی مدد نہیں ملتی یہ امر اظہر من الشمس ہے کہ ہم یہاں محض بے ربطی اور چڑچڑا یا دماغی کی عمداً کشت کاری کے قریب خطرناک طور پر ہیں۔ یہ بھی شبہ کیا جاسکتا ہے کہ آیا چودہویں اور پندرہویں صدی کے دوران میں انگلستان کی تاریخ میں فرانس کی بڑی اہمیت کیا کوئی کافی وجہ اس عمل کی ہوسکتی ہے کہ جغرافیہ کے اسباق میں جو اسی زمانہ میں دئیے جارہے ہوں فرانس پر بخوبی توجہ کی جائے اگرچہ یہ اہمیت جغرافیائی تدریس کی ترتیب میں ترمیم کرنے کے لئے ایک بڑی معقول وجہ ہوسکتی ہے تاکہ فرانس کا مطالعہ ایک ایسے وقت کیا جائے جس سے اس غرض کے حصول میں سہولت ہو۔ ہم اس سے زیادہ اس امر پر بھی شبہ کرنے کی اجازت چاہتے ہیں کہ آیا کسی لاطینی مصنف کے ایک چھوٹے سے حصہ کے مطالعہ سے رومی تاریخ کے ایک محدود دور کا مطالعہ، جس کو مخصوص طور پر اسی غرض کے لئے مرتب کیا گیا ہو، وابستہ ہوسکتا ہے۔ مدارس میں جن مضامین کی تعلیم ہوتی ہے اُن میں سے چند بڑے نمائندہ مضامین خود اپنی ایک خاص یگانگت اور تسلسل رکھتے ہیں جس کو آزادی کے ساتھ

ان کی ترتیبی قدر و قیمت کو گھٹائے بغیر توڑا نہیں جا سکتا، اور اس عمل سے ایک ایسی بے ربطی پیدا ہو جاتی ہے جو اُس بے ربطی سے جس سے ہم احتراز کرنے کی کوشش کر رہے ہیں بدتر ہوتی ہے۔ ان کے متعلق ہمیں اس ہدایت کی پابندی کرنی چاہیئے جو مضمون کی نوعیت اور طالب علم کے ذہنی نشو و نما کے درجہ نے دی ہے۔ لیکن ہمیں اُن بے شمار مواقع سے فائدہ اُٹھانا چاہیئے جو حقیقی امدادی ارتباط کی وجہ سے پیدا ہو جاتے ہیں۔ کسی جنگ کی تاریخ کو اس کے اخراجات کے موازنہ سے مرتبط کرنا ایک اچھی چیز ہو سکتا ہے لیکن یہ ہو سکتا ہے کہ ایسا کرنے میں ہم صحیح حسابی تسلسل سے دور ہٹتے جا رہے ہوں اور روزمرہ کی زندگی کے مسائل پر حساب کے بہت زیادہ مناسب انطباقات کی طرف سے غفلت برت رہے ہوں جب کہ اسی کے ساتھ تاریخی مبحث پر ہم کوئی نئی روشنی نہ ڈال رہے ہوں۔ لیکن اگر کسی جنگ کی تاریخ کو اُس ملک کے جغرافیہ سے جس میں یہ جنگ ہوئی ہے مرتبط کیا جائے (خواہ یہ تاریخ کے سبق میں ہو یا جغرافیہ کے) تو اس کو ایک اچھی چیز ہونا چاہیئے۔ کیونکہ صرف اسی طریقہ سے تاریخی مضمون مناسب طور پر سمجھ میں آسکتا ہے۔

پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ جن مختلف مضامین کی مدرسہ میں تعلیم ہوتی ہے اور جنھیں ہم نے گذشتہ چار بابوں میں مختلف نقاط نظر سے بیان کیا ہے انہیں آپس میں ایک دوسرے سے ہر اُس طریقہ سے مرتبط کرنا چاہیئے جو نظر کی وسعت، آسان تر مہارت اور دماغ کی حقیقی لچک کے حصول میں مدد دیتا ہے لیکن ہمیں اُن خواہ مخواہ کے قائم کیے ہوئے مصنوعی تلازمات تصورات سے خبردار رہنا چاہیئے

جن کا تعلق محض عارضی اور اتفاقی ہوتا ہے۔ کائنات یقیناً ایک ہی چیز ہے "آسمان اور زمین کی ساری چیزوں میں" تعلق اور رشتہ ہے اور اگر ہمارا طالب علم کبھی ایک فلسفی بن جائے تو بلاشبہ وہ وحدت اور اکائی کی اس حقیقت کو سمجھنے کی ان تھک کوشش کرے گا۔ اس اثناء میں ہم اس کی توجہ پر سطحی اور غیر ضروری تعلقات کا بار جبراً ڈال کر اس کی کوئی امداد نہیں کرتے۔

اُصول مترا کز کی نفسیاتی اساس پر نقد و تبصرہ۔

پھر ہمیں اُصول مترا کز کے اُس نظری اساس کے متعلق کیا کہنا چاہیئے جس کا حوالہ چند صفحوں قبل دیا گیا ہے اور جس کی تائید ہر بارٹ کے بعض پیرو کرتے ہیں؟ اگر ہم اُن عملی استنتاجوں سے متفق نہ ہوں جنھیں وہ نفسیاتی نظریہ سے اخذ کرتے ہیں تو ہمارے لئے یہ بتانا ضروری ہے کہ کس مقام پر یہ نظریہ راستہ بھٹکتا ہوا معلوم ہوتا ہے۔ بالفاظ دیگر ہمیں اس حجت یا بحث کی نا واجبیت بتانا پڑے گا کہ وہ قوی اور غیر منقسم ارادہ، جس کی عدم موجودگی کا ماتم یہ اُصول واجبی طور پر کرتا ہے، "دائرہ خیال میں تسلسل اور وحدت" کو بالراست مقصد بنانے سے حاصل ہوتا ہے۔ اولاً یہ کہ معلوم ایسا ہوتا ہے کہ سیرت کی نشوونما میں علم کے عمل اور کام پر ضرورت سے زیادہ زور دیا گیا ہے یہ کہ "بے علمی گناہ ہے" اور یہ کہ "ایک بیوقوف آدمی نیک نہیں ہو سکتا" بالاخر استقبائی ضرب الامثال ہیں۔ جن میں حقیقت کا ایک اہم عنصر ہے مگر جو پوری حقیقت پر مشتمل نہیں ہیں اور ہر بارٹی نفسیات کی کمزوری کا اظہار اس واقعہ سے ہوتا ہے کہ ان استقباؤں کو ضرورت سے

زیادہ صحیح اور سنجیدہ تصور کیا جاتا ہے۔ علم کا کام ارادہ کو اس طرح منور کرنا ہے کہ وہ انسان کو کم از کم اس قابل بنانے دے کہ انسانوں کے شایاں شان زندگی بسر کرے لیکن اس کے باوجود ارادے کی جڑیں عمل کرنے کے ان ابتدائی ہیجانات میں پائی جاتی ہیں جو اتنے ہی ابتدائی اور بنیادی ہیں جتنے کہ وہ پیش کش ہیں جنھیں ہر پارٹ کے پیرو اتنی اہمیت دیتے ہیں اس لئے بعض اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ ایک نہایت مہذب آدمی جس کا علم آپ کے حسب دلخواہ متحدہ مسلسل ہوتا ہے، غیر پسندیدہ اور خراب راستے اختیار کر لیتا ہے! جس کی وجہ برے نظائر کے اثرات یا ابتدائی زندگی میں بری عادتوں کی تشکیل؛ یا ارادہ کے وہ امراض ہیں — تلون مزاجی اور اس کے جیسے امراض — جو عقل کے تحت نہیں معلوم ہوتے۔ یہی وجہ ہے کہ ایک آدمی جس کے تصورات کے حدود نہایت ہی تنگ ہوتے ہیں، ایک نسبتاً بلند تر اخلاقی سطح پر رہ سکتا ہے کیوں کہ غالباً بچپن کے اچھے نظائر کے اثرات کی وجہ سے وہ اس قدر خوش قسمت ہے کہ وہ بعض اہم چیزوں کو واضح طور پر دیکھ سکتا ہے اور اپنے ارادہ میں ایک ایسی ابتدائی قوت رکھتا ہے کہ وہ اس کو ان اہم چیزوں کی روشنی میں اپنی زندگی کو ایک سی حالت میں گزارنے کے قابل بنا دیتی ہے۔ اس لئے جب کبھی "خیال کے بڑے اور غیر منقسم مجموعوں" کو "قسمت کے طوفان سے نجات" پانے کے یقینی ذرائع کی حیثیت سے پیش کیا جائے تو اس کا جواب یہ ہے کہ جہاں کہیں اس تجویز پر عمل نہیں کیا گیا وہاں نجات یقینی طور پر حاصل ہوئی اور جہاں

کہیں عمل کیا گیا وہاں نجات سے محروم رہنا پڑا۔
تاہم اگرچہ ہم نے سیرت کی تشکیل میں تدریس کی اعلیٰ موثریت سے اس طرح انکار کیا ہے ہم نے اس کی بڑی اہمیت کا بھی پورا پورا اعتراف کیا اور فی الحقیقت اس پر بہت زور بھی دیا ہے۔ اس حقیقت سے کسی کو انکار نہیں ہو سکتا کہ دنیا کی خطا کاری اور مصیبتوں کا ایک بڑا حصہ بے علمی کا نتیجہ ہے اور یہ کہ اگر ہم اپنی قوم کی اخلاقی حالت کی اصلاح کے متمنی ہیں تو ہمیں ان کے لئے ایسے مواقع بہم پہونچانے چاہئیں جن میں وہ زیادہ اچھی چیزوں سے حظ اُٹھانا سیکھ لیں۔ تدریس کی اخلاقی اہمیت یہی ہے لیکن جب ہم بعض ہربارٹیوں کے سیدھے سادھے طریقہ کے ذریعہ دائرہ خیال میں "تسلسل و وحدت" پیدا کرنے کی کوشش کرتے ہیں تو اس اہمیت میں نہ تو کوئی اضافہ ہوتا ہے اور نہ ایک قوی و غیر منقسم ارادہ کی نشو ونما کو ترقی ہوتی ہے۔ مدرسہ کا کوئی مشغلہ کسی شخص کی زندگی میں اس وقت تک ایک اخلاقی قوت نہیں بن سکتا جب تک کہ اس مشغلہ کو اُن چیزوں میں ایک جگہ نہیں ملتی جنھیں ہم عام طور پر دلچسپیاں کہتے ہیں۔ تاوقتیکہ کسی مضمون کو اچھی طرح سمجھ نہ لیا گیا ہو یا کسی فن پر سمجھ بوجھ کر عمل نہ کیا جائے کبھی کوئی دلچسپی پیدا نہیں ہو سکتی۔ کبھی کوئی مضمون اچھی طرح سمجھ میں نہیں آسکتا اور نہ کسی فن پر سمجھ بوجھ کر عمل کیا جا سکتا ہے اگر اُس روشنی کو عمداً روک دیا جائے جو دوسرے مضامین اس پر ڈال سکتے ہیں۔ ہم اسی کو ارتباط کا صحیح اُصول تصور کرتے ہیں۔ اور اس کے معنی یہ ہیں کہ کسی مفروضہ مضمون کی تدریس کے دوران میں ہمیں دوسرے مضامین سے اسی حد تک استفادہ کرنا چاہیئے۔

جس حد تک کہ وہ زیر بحث چیز کے زیادہ مکمل طور پر سمجھنے میں مدد دیتے ہیں۔ اس کے معنی یہ نہیں ہیں کہ ہم ایسے تعلقات و روابط کی تلاش میں سرگردانی کریں جو قدرتی طور پر موجود نہیں ہیں۔ اس غلط تصور کے تحت کہ اس عمل سے ہم دائرہ خیال میں وحدت حاصل کر رہے ہیں جس اُصول کو ابھی ابھی بیان کیا گیا ہے اگر ہم اس کو بینہ اور معقول طور پر استعمال کریں تو ہم اس وحدت کو اپنی آپ خبر گیری کر لینے کے لئے چھوڑ دے سکتے ہیں۔ ارتباط کی مصنوعی اشکال سے جنھیں ہم نے بیان کیا ہے جس قسم کی وحدت حاصل ہوتی ہے وہ خام اور بیکار ہے۔ جو وحدت کہ حاصل کرنے کے قابل ہوتی ہے اس کا حصول بالراست دائرہ خیال کے تسلسل کو مقصد بنانے سے نہیں بلکہ کسی شخص کے عملی اغراض کے تسلسل کو بنانے سے ہوتا ہے۔ مثلاً اگر کسی شخص کی زندگی کی عملی غرض یہ ہے کہ وہ خود کو اپنے پیشہ کا ماہر بنائے تو اس غرض کے حصول کے لئے جو کچھ بھی وہ حاصل کرے گا اس پر وحدت کی مہر کے ثبت ہونے کا امکان ہے اگر اس کے علاوہ وہ اپنے خانگی معاشری اور مدنی تعلقات میں شخصی کارکردگی کا متمنی ہے تو اس کے دائرہ خیال میں بھی اتنی ہی وحدت اور تسلسل کے ہونے کا امکان ہے جتنی کہ اس کے حالات اجازت دیتے ہیں۔ اسی طرح اگر ہم اپنے طلباء کو اس امر کی تربیت کریں کہ وہ اپنے محصلہ علم کے ہر ذرہ کو استعمال کریں اور اگر اس کے علاوہ ہم اُس چیز کا بھی اطمینان کر لیں کہ طلباء اپنے علم کو جن اغراض کے لئے استعمال کرتے ہیں وہ سب کے سب ایک ہی عظیم الشان اور ہمہ گیر غرض کے تحت ہیں ـــــ معاشرہ کے معزز اور قابل اراکین

بننے کی غرض ـــــ تو ان کے علم میں تسلسل اور وحدت کا پیدا ہو جانا اطمینان بخش طور پر یقینی ہے۔

ایک غور و تامّل کرنے والا امریکی مصنف لکھتا ہے "مختلف مضامین کے مواد کو ایک ہی نشید میں زبردستی اور میکانکی طور پر جمع کرنا صحیح تراکز نہیں ہے۔ بلکہ کسی مفروضہ مضمون کے سارے تعلقات پر توجہ کا مرکوز کرنا اور اس طرح اس تحریک میں اُن مضامین کو بھی کھینچ لینا جن کی زیر غور مضمون میں کمال حاصل کرنے کے لئے ضرورت ہے صحیح تراکز ہے........ اگر کسی مضمون کو اسی طریقہ سے پڑھایا جائے جس طریقہ سے کہ اس کو صحیح طور پر پڑھایا جا سکتا ہے تو جن مضامین کی ضرورت ہے انہیں اس عمل میں ناگزیر طور پر کھینچ لیا جائے گا"[1]

ڈاکٹر ایس۔ ایس لاری کی تحریر کا بھی تقریباً یہی مطلب ہے "اس امر کا عام طور پر اعتراف کیا جائے گا کہ اُن علیحدہ علیحدہ مضامین کی تعداد کی وجہ سے جو اب نصاب مدرسہ میں شریک کئے جانے کا شور مچا رہے ہیں یہ ضروری ہو گیا ہے کہ مدرس اپنے نصاب کا انتخاب اس طرح کرے جو تدریسی تجویز میں حتی الامکان وحدت پیدا کر سکے لیکن کسی مصنوعی یا میکانکی طریقہ سے اس وحدت کے حصول کی کوشش اپنے عمل میں یقیناً ناکام رہے گی۔ میں اس چیز کو کافی سمجھتا ہوں کہ خود مدرس کے پاس ایک غالب تعلیمی تصور اور اس کے ساتھ ساتھ تدریس کے چند مرکزی نقاط ہوں۔ اس سے اس کی تدریس میں وحدت اور ارتباط پیدا

---

[1] آرنلڈ ٹامپکنس، تدریس کا فلسفہ صفحہ ۲۲۱ ـــ

ہو جائے گا۔ خود مدرس پر اور اس کے کلچر کی وسعت پر تدریس کی ساری کامیاب گروہ بندی کا انحصار ہے۔ اگر خود اس کے دماغ میں تصورات کا ایک وافر ذخیرہ ہے تو وہ اُن تعلقات کو دیکھے بغیر نہیں رہ سکتا جو جغرافیہ کے ایک سبق اور تاریخ، معاشیات اور علم قدرت کے درمیان ہیں ـــــ تعلقات جنھیں جماعت سے اخذ کرانا چاہیئے جس حد تک کہ وہ اُس دن کے سبق کے لئے موزون و مناسب ہیں۔ زبان کے سبق میں مدرس اُن بے شمار مواقع سے استفادہ کرے گا جو ایسے اسباق اُس کے طالب علم کے علم کو وسعت اور عمق دینے کے لئے اور اخلاقی و ادبی کلچر کی عمارت بنانے کے لئے مہیا کرتے ہیں۔ حساب میں بھی اسکی تدریس کی مقرون نوعیت کی وجہ سے وہ نصاب کے تقریباً ہر مضمون اور حساب کے درمیان روابط پیدا کرے گا۔ کیونکہ جس سوال کو وہ حل کرنے کے لئے دیتا ہے وہ جغرافیائی، تاریخی اور معاشی ہو سکتا ہے اس طرح ایک قابل مدرس کے ہاتھ میں ایک دائمی تر اکز جاری رہتا ہے جو انسائیکلو پیڈیائی مخصوصیت کو روکتا ہے۔ اگر صحیح طریقہ پر تعلیم دی جائے تو تدریسی تجویز کے سارے مضامین ایک ہی دماغ کے، جوں جوں وہ بڑھتا جاتا ہے عقلی اور اخلاقی تار و پود بن جاتے ہیں۔ اس طرح کمسن طلبا کو اپنے ماحول کے سمجھنے کی تربیت دی جاتی ہے اور انہیں عام طور پر زندگی بسر کرنے کے قابل بنایا جاتا ہے۔ بہر حال مختصر یہ کہ جب کبھی مدرس پریشان ہو جائے ساری تعلیم کا اخلاقی مقصد اس کے لئے تدریس کا ایک مرکز ہمیشہ مہیا کر دیگا۔[1]

---

[1] تعلیم کے ادارے انیسواں لکچر صفحات ۲۶۴ و ۲۶۵۔

ہم پڑھ چکے ہیں کہ کمسن طلباء کی تدریس کی صورت حال ہی ایسی ہے کہ اس میں کسی نہ کسی قسم کا تراکز مناسب ہے لیکن اس کے بعد اگر مختلف مضامین میں واضح امتیاز قائم کیا جائے تو اس سے مطالعہ کو بہت فائدہ ہوگا۔ بشرطیکہ ان مضامین کے حقیقی تعلقات کو ہمیشہ پیش نظر رکھا جائے اس نوبت پر ہم اس امر کا بھی اضافہ کرسکتے ہیں کہ اس مدت کے بھی گزر جانے کے بعد جبکہ تخصیص کا زمانہ آجائے تراکز کا تصور دوبارہ نہایت ہی مفید ثابت ہوسکتا ہے۔ متخصص محض کی تنگ نظری نے ضرب المثل کی حیثیت اختیار کرلی ہے اس لئے اس کی تفصیل کی یہاں ضرورت نہیں لیکن صحت مند تخصیص ایک خشک اور تنگ نظر متخصص پیدا نہیں کرتی۔[1] کوئی مضمون ایسا نہیں ہے جس کا مطالعہ اگر صحیح طریقہ پر کیا جائے تو وہ "درز دار دیوار میں ایک پھول" ثابت نہ ہو۔ السنہ قدیم کے مطالعہ کی شاخیں جغرافیہ، تاریخ، فلسفہ، آثاریات اور دوسرے مضامین پر پھیلی ہوئی ہیں۔ اس کے علاوہ ریاضیات اور طبیعی سائنس کا طالب علم جو ان مضامین کی تاریخ سے غفلت کرتا ہے بہت سی چیزوں سے محروم رہ جاتا ہے۔ علم ہندسہ اور کیمیائی جدید سائنسوں کے تدریجی نشو ونما کے قصہ سے وہ انسانی لگاؤ پیدا ہوتا اور تنگ نظری کے

---

[1] ڈی مارگن کے اس بیان سے مقابلہ کیجئے "ہم کو ایک ایسا آدمی بتائیے جس نے ریاضیات کے سوا کسی اور چیز پر توجہ دینے کی خواہش ظاہر نہیں کی اور ہم سمجھتے ہیں کہ ہم ایک ایسے آدمی کی نشان دہی کرسکتے ہیں جس نے اس مضمون کو ایک قدم بھی آگے نہیں بڑھایا۔"

احساس سے وہ آرام نصیب ہوتا ہے جس کی ضرورت سائنس کا ایک صحیح الدماغ طالب علم محسوس کرتا ہے اور اس کے ساتھ ساتھ اس کے مخصوص مضامین پر اس کا ردعمل بھی مفید ہوتا ہے۔ ہم پھر اس امر کا اعادہ کرتے ہیں کہ تخصیص کی تنگی و کوتاہی ایک حد تک اس وقت گھٹ جاتی ہے جب کہ تراکز کے اُصول کے مُطابق وہ کسی شخص کو ایک ایسی غیر زبان میں مہارت حاصل کرنے پر مجبور کرتی ہے جس میں اس کے مضمون کے متعلق بہترین مواد منتقل ہے۔ مختصر یہ کہ جس بچّہ نے کہ سولہ یا سترہ سال کی عمر تک ایک مختلف النوع اور امتیاز کردہ نصاب کی تعلیم پائی ہے اور جو اس کے بعد یہ اہم فیصلہ کرتا ہے کہ وہ کس شعبہ کا متخصص بنے گا اس کو بھی، خواہ وہ شعبہ کوئی ہو، جا کوٹاٹ کے اس مقولہ پر کہ ایک مکمل چیز مکمل چیز ہی ہو سکتی ہے دانشمندانہ عمل کرنے سے ایک وسیع اور عام تعلیم پایا ہوا طالب علم تصور کیا جا سکتا ہے[۱]۔

۱۔ جولائی ۱۹۵۰ء کے رسالہ تعلیم میں مسٹر جی اسمتھ نے اپنے ایک مضمون "تخصیص کی ایک دلیل" کے تحت "تخصیص خالص" اور "تخصیص متراکز" میں جو امتیاز کیا ہے اس کا اس مضمون سے مقابلہ کیجئے۔ (پروفیسر فنڈلے نے اُصول جماعتی تدریس کے صفحہ ۱۰۶ پر اسکی نقل کی ہے۔)

گیارھواں باب
تدریس کا عمل

"اولاً اس امر کا اظہار ضروری ہے کہ قدرت کی مدد کے بغیر کسی فن پر مضامین لکھنا یا اس کے متعلق احکامات دینا بے سود ہے، اس لئے جس طرح بنجر زمین پر زراعت کے متعلق مضامین نہیں لکھے جاتے اسی طرح ان ہدایات کو اس شخص کے لئے نہیں لکھا گیا ہے جو عقل سے عاری ہو۔"

(کونٹی لین)

اب ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ مدرس نے اُن خیالات کی روشنی میں جن کا اظہار گزشتہ دو بابوں میں کیا گیا ہے مختلف مضامین کے تدریسی مواد کی تقسیم اور تنظیم کر دی ہو گی۔ نویں باب کے آخر میں ہم نے تدریسی مواد کو، جس کی تعلیم کسی مدت مفروضہ میں ہو گی، مباحث کے ایک مسلسل سلسلہ میں تقسیم کرنے کی اہمیت پڑھ لی ہے۔ چونکہ یہ مبحث باقاعدہ عمل کے اغراض کے لئے صرف ایک وحدت اور اکائی ہوتا ہے اسلئے

اسس کو کُل کا جزوی طریقہ یا اس سے کم بھدے طریقہ پر موضوع زیر بحث کا ایک حصہ کہا جا سکتا ہے۔ ان حصّوں میں کا ہر حصہ اپنی حد تک نسبتاً مکمل ہوتا ہے۔ اگرچہ اس کا تعلق گزشتہ اور آئندہ حصوں سے بھی ہوتا ہے اور اس حصہ کو کسی مرکزی تصور یا عام حقیقت پر مشتمل ہونا چاہیئے۔ دسویں باب کے مطالعہ کے نتیجہ کے طور پر اب ہم کو اس امر کا بھی اضافہ کرنا چاہیئے کہ اُس باب میں جن شرائط کی تشریح کیگئی ہے اُن کے تحت تدریس کے مختلف شعبوں کے متوازی حصّوں کو ایک دوسرے کے ساتھ بہ منفعت مرتبط کیا جا سکتا ہے۔ پس اس حد تک ہم عمل کے اُن اصولوں پر غور کرتے رہے جو تدریس کے اسکیموں کی ترتیب دینے کی اساس ہیں اور جو اس لئے صرف اوقات مدرسہ کے باہر ہی یا زیادہ تر اسی زمانہ میں مدرس کی توجہ کو اپنی طرف مبذول رکھتے ہیں۔ اب ہم تدریس کے مسئلہ کی طرف اس کے زیادہ محدود معنون میں رجوع کرتے ہیں ـــــ اُس کام کی طرف جو مدرس کو اپنے طلباء کے روبرو انجام دینا ہے جبکہ نصاب کے کسی ایک مضمون میں وہ حقیقتاً "سبق دے رہا ہو" لیکن ہم تمہیداً یہ کہہ دینا چاہتے ہیں کہ ایک کُل کا جزوی طریقہ یا حصّہ کا ایک ہی سبق ہونا ضروری نہیں ہے۔ اس کو ایک ہی ساعت تعلیم میں ختم کیا جا سکتا یا متعدد ساعات پر پھیلا دیا جا سکتا ہے۔

کیا تدریسی عمل کا ایک عام بیان ممکن ہے۔

اب یہ سوال پیدا ہوتا ہے کہ جن حصّوں کا اس طرح تعین کیا گیا ہے انکی تعلیم کیلئے کوئی عام اُصول مقرر کئے جا سکتے ہیں یا نہیں

اور یہ کہ آیا تدریس میں کوئی ایسی چیز بھی ہے جس کو عمل کا معمولی طریقہ کہا جا سکتا ہو۔ پہلی نظر میں مواد کی مختلف النوعی کی وجہ سے ایسی کوئی چیز خارج از امکان دکھائی دیتا ہے لیکن ہمیں یاد رکھنا چاہیئے کہ گو تدریس کے شعبوں کی تعداد بہت اور ان کے اقسام مختلف ہیں لیکن ان سب میں جس ہستی کو پڑھایا جا رہا ہے وہ ایک ہی ہے اور اس لیے اس امر کا قوی امکان ہے کہ علم یا مہارت حاصل کرنے کے عمل میں جن ذہنی حرکتوں کا ہمیں علم ہے اس کی مدد سے ہم ایسے طریقہ مرتب کر لیں جو عام طور پر صحیح ہوں یہ ایک حقیقت ہے کہ ہر سائنس کی تحقیق و تدقیق کے مخصوص طریقے ہیں۔ اسی طرح ایک حد تک یہ صحیح ہے کہ تدریس کے ہر شعبہ کا اس کا اپنا ایک خاص طریقہ ہے۔ لیکن جس طرح کہ اول الذکر حقیقت سائنٹیفک طریقہ کے عام قوانین کے ایک ایسے بیان کے مطابق ہے جس کو ایک منطقی تیار کرتا ہے اسی طرح ثانی الذکر بھی ایک ایسے بیان کے مطابق ہو سکتی ہے جو اس چیز کے متعلق ہو جو معمولاً واقع ہوتی یا جس کو ہونا چاہیئے جبکہ مدرس اکتساب علم کے لئے طالب علم کی رہنمائی کر رہا ہو دوسرے فنون کی طرح تدریس کے فن کے بھی عام اور خاص قوانین ہو سکتے ہیں

اور اگر یہ ممکن ہے تو کیا اس کے کوئی عملی قدر و قیمت رکھنے کا امکان ہے؟

لیکن فرض کیجئے کہ ہم نے تدریسی عمل کے عام قواعد کی ایک فہرست مرتب کرنے میں کامیابی حاصل بھی کر لی تب بھی ان کی عملی قدر و قیمت کا سوال باقی رہ جاتا ہے یہ بحث بھی کی جا سکتی ہے کہ ایسے قواعد کی وجہ سے تدریسی عمل محض ایک میکانیہ ہو کر رہ جائے گا، یہ کہ مدرس کو غور و فکر کرنے کی

زحمت سے بچا کر اس کی جدت کی حوصلہ شکنی ہوگی اور یہ کہ ان وجوہ کی بنا پر یہ قواعد مفید ثابت ہونے کے بجائے حقیقتاً مضر ثابت ہوں گے اس کے جواب میں ہم اس نوبت پر تمثیل کی طرف دوبارہ ملتفت ہونے کے سوا اور کچھ نہیں کر سکتے۔ دوسرے فنون کے عمل میں قواعد کے افادہ کو تسلیم کیا جاتا ہے بشرطیکہ جن اساسوں پر ان قواعد کو مبنی کیا گیا ہے انہیں صحیح طور پر سمجھ لیا گیا ہو۔ اور ان قواعد سے ان کی صحیح قدر و قیمت ہی منسوب کی جاتی ہو ـــــ مثلاً تعمیمات کو مخصوص مثالوں اور صورتوں پر احتیاط اور دانش مندی سے منطبق کرنا چاہیئے اگر انہیں اس نقطہ نظر سے دیکھا جائے تو یہ قواعد ایک لاپروا عامل کو افسوس ناک غلطیوں سے محفوظ رکھتے ہیں اور قابل ترین کی جدت کو کسی طرح بھی محدود نہیں کر سکتے۔ بلاشبہ دو ایسے عامل کو جو قواعد کے وجوہ کو ملحوظ رکھے بغیر اندھا دھند ان کی پابندی کرتا ہے ان قدیم طرز کے جرمن سپاہیوں کی طرح جن کو نپولین نے شکست دی یا اس طبیب کی طرح جو قاعدہ کے مطابق اپنے مرضا کے مرجانے کو بہتر سمجھتا ہے بہ نسبت اس کے کہ وہ اس قاعدہ کے خلاف صحت یاب ہو جائیں بالکل جائز طور پر علم میں خود نمائی کرنے والا ضابطوں کا غلام سمجھا جاتا ہے[1] لیکن کوئی شخص فوجی اور طبی فنون کے قواعد کے ایک دانش مندانہ مطالعہ کی قدر و قیمت کو مشتبہ نظر سے نہیں دیکھتا۔ اسی طرح گو تعلیم کا ایسا مطالعہ جو عام قواعد کے ایک فخریہ اور

---

[1] ل، منطق۔ کتاب ششم، باب دوازدہم۔

ظاہری انطباق پر مبنی ہوتا ہے بیکار سے بھی بدتر ہے تاہم ان قواعد کو سوچ سمجھکر اور دانش مندی سے استعمال کرنے کا یہ اثر ہو سکتا ہے کہ مدرس ایک میکانیہ کی سطح سے بلند ہو کر ایک فن کی سطح پر پہنچ جائے۔ اگر ہم تدریسی عمل میں کوئی معمولی اور اوسط طریقہ دریافت کرنے کے قابل ہو گئے تو اس طریقہ کا فرض مدرس کو غور و تامل کرنے کی زحمت سے محفوظ رکھنا نہیں بلکہ اس کے غور و تامل کو اس عمل کے ضروری خد و خال کی طرف باقاعدہ طور پر رجوع کرنا ہو گا۔

توضیحات (الف) حساب سے اگر ہم مسئلہ زیر بحث کو بخوبی سمجھنا چاہتے ہوں تو شاید اس کا بہترین طریقہ یہ ہو گا کہ ہم چند ایسی مثالوں پر غور کریں جو کمرہ جماعت میں معمولاً واقع ہوتی رہتی ہیں۔ اگر ہم سختی کے ساتھ بالکل سادہ نوعیت کی مثالوں کا انتخاب کریں تو بہتر ہو گا کیونکہ ان کے لئے مصنف یا ناظرین کو کسی مخصوص علم علم کے رکھنے کی ضرورت نہ ہو گی۔ اس کے علاوہ کسی نئی حقیقت کو سمجھنے کا ذہنی فعل اُس زینہ سے بالکل جداگانہ ہوتا ہے جو کسی مضمون کے مطالعہ کے دوران میں حاصل ہوتا ہے۔ پس ہماری پہلی توضیح یا مثال حساب کے معمولی قواعد کی رہنے دیجئے۔ عمل کا یہ جانا طریقہ یہ ہے کہ صرف قاعدے کو بتا دیا جاتا چند مثالوں کو حل کیا جاتا اور اس کے بعد طلباء سے کہا جاتا ہے کہ وہ ایسے ہی مثالوں کو حل کر کے عمل کی نقل کریں اور اگر ہماری تدریس کا مقصد محض یہ ہے کہ طالب علم "سوالات حل کرنے" کے قابل ہو جائے اور ایسے ہی جوابات حاصل کر لے جیسے کہ کتاب کے آخر میں ہوتے ہیں تو بلا شبہ یہ طریقہ کامیاب رہے گا۔

لیکن اگر ہماری خواہش یہ ہے کہ وہ نہ صرف سوالات "ہی حل کرے" بلکہ انہیں سمجھے بھی تو یہ امر اظہر من الشمس ہے کہ کچھ زیادہ کی ضرورت ہے۔ اگر ہم کسی قاعدہ کے بیان کر دینے کے بعد اس کی وجہ کا بھی اظہار کر دیں تو یقیناً معاملات میں اصلاح ہو جاتی ہے۔ اور اگر ریاضیاتی تربیت کے دوران میں ہم طالب علم سے یہ خواہش کریں کہ وہ کسی قاعدہ یا ضابطہ کو عارضی طور پر ہمارے بھروسہ پر قبول کر لے تو ہمارا یہ عمل بعض اوقات جائز بھی ہو سکتا ہے۔ لیکن اگر ہمارا مقصد یہ ہے کہ کسی حقیقت کی دریافت میں طالب علم کا تعاون عمل حاصل کیا جائے اور اس کی ایسی تربیت کی جائے کہ وہ انفعالی طور پر ہمارے قواعد قبول کرنے کے بجائے خود اپنے قواعد بنائے تو اس طریقہ کی بھی نظر ثانی کی ضرورت ہے۔ مختصر یہ کہ توضیحی طریقہ کو چاہیئے کہ وہ عموماً اپنی جگہ استکشافی طریقہ کو دیدے[1]

فرض کیجئے کہ گیارہ سالہ بچوں کی ایک جماعت کو کسرات پر اسباق کا ایک سلسلہ دیا جا رہا ہے اور یہ کہ کسرات کے معانی اور ترقیم اور کسور کے اختصار کو پہلے ہی سمجھا دیا گیا ہے اور اس لئے دوسرے حصہ میں یہ سمجھانا ہے کہ آسان مخلوط کسرات کو مثلاً $\frac{4}{5}$ کے $\frac{2}{3}$ کو کس طرح مختصر کرنا چاہیئے سب سے پہلے زینہ پر طالب علموں سے خواہش کی جائیگی کہ وہ ایک پونڈ کا $\frac{1}{4}$ ایک پونڈ کا $\frac{5}{4}$ ۵ پونڈ کا $\frac{1}{4}$ ۔ ایک گنی کا

---

[1] اسپشل رپورٹس کی آٹھویں جلد میں مسٹر اے سونن شین کے مضمون "مدارس تحتانیہ میں حساب کا مطالعہ" سے مقابلہ کیجئے۔

$\frac{1}{2}$ ایک گنی کا $\frac{2}{3}$، دو گنی کا $\frac{1}{3}$ وغیرہ کی سی مقادیر کی قیمت معلوم کریں۔ اس نوبت پر مدرس غالباً اس مسئلہ کو پیش کرے گا۔ $\frac{4}{5}$ کے $\frac{2}{3}$ کی کیا قیمت ہے؟ اس طرح وہ ان تصورات کو جو اس سوال سے متعلق ہیں توجہ کی پہلی صف میں لا لیا ہوگا اور سبق کے مقصد کو واضح کر دیا ہوگا۔ دوسرے زینہ پر حل کو کسی قدر ذیل کے طریقہ سے حاصل کیا جائے گا۔ سب سے پہلے ہم $\frac{1}{5}$ کے $\frac{1}{3}$ کی قیمت معلوم کریں گے اکائی میں کتنے پانچ ہوتے ہیں؟ اگر ہر پانچویں حصہ کو تین مساوی حصّوں میں کاٹ دیا جائے تو ہر حصہ کیا ہوگا؟ پس $\frac{1}{5}$ کا $\frac{1}{3}$ کتنا ہوگا۔ پھر $\frac{4}{5}$ کا $\frac{1}{3}$ کتنا ہوگا اور آخر میں دریافت کیا جائے گا کہ $\frac{4}{5}$ کا $\frac{2}{3}$ کتنا ہوگا۔ اسی طرح اور چند مثالوں کی مشق کرائی جائے گی۔ تیسرے زینہ پر اس طرح حاصل کیے ہوئے نتائج کا مقابلہ کیا جائے گا تاکہ طالب علم (مدرس کی تھوڑی سی مدد یا اس کے بغیر ہی) اس تعلق کو دیکھ سکیں جو مخلوط کسر اور مساوی سادہ کسر کے درمیان ہے اور پھر قاعدہ بنا سکیں جو تھے زینہ پر اس طرح بنائے ہوئے قاعدہ کو دوسری مثالوں پر منطبق کیا جائے گا۔

(ب) جبر و مقابلہ سے اس کے بعد ہمیں ابتدائی جبر و مقابلہ کے ایک تمثیلی سبق پر غور کرنے دیجیے ہم یہ فرض کرینگے کہ طالب علم سادہ مساوات کو حل کر سکتا ہے، یہ کہ اس کو خالص مساوات درجہ دوم یعنی اس قسم کے مساوات ا ب^{2} + ج = ۵ کی مشق حال ہی میں کرائی گئی ہے اور اب جس دوسرے حصہ کی تعلیم دینی ہے وہ مساوات مخلوط درجہ دوم یعنی اس قسم کے مساوات ا ب^{2} + ج ب + د = ۰ ہے یہاں بھی مدرس صرف ایک قاعدہ مہیا کر سکتا اور

طالب علم سے اس کی پابندی کرنے کی خواہش کر سکتا ہے لیکن اگر وہ چاہتا ہے کہ طالب علم کی قوت اور علم میں ترقی ہو تو وہ ذیل کے سے کسی طریقہ کو ترجیح دے گا۔ پہلے قدم کے طور پر وہ چند ایسے مساوات کو حل کرائے گا جن سے طلبا واقف ہیں اور پھر دوسرے قسم کے مساوات تجویز کرے گا۔ مثلاً ب٢ + ٢ ب = ١٥۔ اس نوبت پر سبق کا مقصد بالکل واضح ہو جاتا ہے۔ ایک ہوشیار لڑکا کوشش کر کے اس کا ایک جواب فوراً دے سکتا ہے لیکن مدرس ١٥ کو کسی بڑے ہندسے میں مثلاً ٢٢٠٨ میں تبدیل کر کے بتائے گا کہ یہ طریقہ ہمیشہ اس قدر آرام دہ نہیں ہے۔ دوسرے زینہ میں ایک زیادہ عام حل کے دریافت کرنے کی کوشش کی جاتی ہے جس میں طالب علم بھی حصہ لیتے ہیں ب کی قیمت معلوم کرنے کے لئے ہمیں اس مساوات کو سادہ شکل میں لانا ضروری ہے اور اس کے لئے ہمیں ب کی دوسری قوتوں سے چھٹکارا ملنا چاہئیے یہ کس طرح ہو سکتا ہے؟ جزر المربع کے دریافت کرنے کے قاعدہ ہی کو کسی طرح استعمال کرنے سے یہ ہو سکتا ہے۔ بائیں جانب کس چیز کا اضافہ کیا جائے تاکہ یہ ایک کامل مربع ہو سکے۔ پھر دوسری طرف کس چیز کا اضافہ کیا جائے۔ اب مساوات کی یہ صورت ہوتی ہے ـــــ ب٢ + ٢ ب +١ = ١٦ لہذا ہمیں ب + ١ = +۴ یا -۴ حاصل ہوتا ہے وہو ہذا ـــ

تیسرے زینہ پر اس عمل کو عام الفاظ میں بیان کیا جاتا ہے۔ مدرس کی تھوڑی سی امداد کے ذریعہ طالب علم یہ کہنے کے قابل ہو جائے گا کہ اس قسم کے مساوات درجہ دوم میں نامعلوم مقادیر کو ایک طرف لا کر اور دونوں طرف کسی ایسی مقدار کا اضافہ کر کے جو اول الذکر کو ایک کامل مربع بنا دے

اور اس کے بعد ہر طرف کا جزر المربع دریافت کرکے حل کیا جاتا ہے۔ چوتھے زینہ پر اس قاعدہ کو دوسری ایسی مثالوں پر استعمال کیا جائیگا ——— $ب^{۲}$ + ۲ ب = ۲۴، $ب^{۲}$ - ۲ ب = ۳۵ وغیرہ۔

لیکن $ب^{۲}$ + ۶ ب = ۲۷، یا $ب^{۲}$ + ۷ ب = ۴۴ کے جیسے مساوات کا کیا حشر ہوگا۔ ظاہر ہے کہ "مربع کو مکمل کرنے کے لئے" ہمیں ایک قاعدہ کی ضرورت ہے۔ سبق کے دوسرے زینہ کا موضوع یہی سوال ہوگا۔ اس کے بعد کے زینہ میں ایک ایسی صورت پر غور کیا جائے گا جس میں $ب^{۲}$ کی شرح + ۱ کے سوا کوئی دوسرا ہندسہ ہے۔ سب کے آخر میں ایک عام قاعدہ مرتب کیا جائے گا۔ اور مساوات درجہ دوم کی عام ترین صورت کو حل کرلیا جائے گا۔

(ج) ابتدائی سائنس سے اس کے بعد کی مثال ہم ابتدائی سائنس کے نصاب سے لیں گے۔ یہ ہمیں فرض کرلینے دیجئے کہ مادہ کی ٹھوس، رقیق، اور گیسی حالتیں گزشتہ اسباق کا موضوع رہ چکی ہیں، یہ کہ گرم کی ہوئی سیال چیزوں اور گیسوں کے پھیلاؤ کو آسان طریقوں سے بتادیا گیا ہے اور یہ کہ اب مدرس اس غیر واضح حقیقت کو ظاہر کرنا چاہتا ہے کہ بعض ٹھوس اجسام بھی گرمی یا حرارت سے پھیل جاتے ہیں۔ پہلے زینہ پر وہ طالب علم سے گذشتہ سبق کے اہم نقاط کو مختصراً بیان کرنے کی خواہش کرے گا اور اس کے بعد وہ طالب علم کو مطلع کرے گا کہ موجودہ سبق کا مقصد اس حقیقت کی دریافت ہے کہ جب بعض ٹھوس مادوں کو گرم کیا جاتا ہے تو ان پر اس کا کیا اثر ہوتا ہے۔ دوسرا زینہ تجربی کام پر مشتمل ہوگا۔ مدرس دھات کی

چند سلاخین اپنے پاس رکھے گا اور کسی آسان طریقہ پر بنائے ہوئے آلہ تعلیمی کی مدد سے جس کا ایما طبیعیات کے کسی درسیہ سے ہو سکتا ہے اپنے طالب علموں کے مشاہدہ کی رہنمائی اس حقیقت کی طرف کرے گا بنسن مشعل کے شعلہ کو مذکورہ سلاخوں میں سے کسی ایک سلاخ کو لگایا جاتا ہے تو اس پر اس کا کیا اثر مترتب ہوتا ہے۔ تیسرے زینہ پر مقررہ اصطلاحات میں اُس عام حقیقت کی تشکیل ہوگی جس کا ایما تجربوں سے ہوا ہے۔ گو ابھی اس کو قرار واقعی طور پر ثابت نہیں کیا گیا ہے۔ چوتھے اور آخری زینہ میں روزمرہ کی زندگی کے بعض اُمور پر اس عام حقیقت کے انطباق کو بتایا جائے گا۔ ریل اور ٹرام کی پٹریوں کے درمیان جگہ کیوں چھوڑی جاتی ہے ؟ گیس اور پانی کے نلوں کو دوربینی جوڑ سے کیوں بنایا جاتا ہے ؟ اگر ایک موٹی کانچ کے گلاس میں گرم پانی ڈالا جائے تو وہ کیوں تڑک جاتی ہے ؟ اگر کسی بوتل کی ڈاٹ اس کے دہانہ پر مضبوطی کے ساتھ بیٹھ جائے تو اس کو اکثر دفعہ کس طرح نکالا جاتا ہے اور کیوں ؟

سابقہ توضیحات کے اقدام یا زینوں کا مختصر بیان۔

ناظرین نے دیکھا ہوگا کہ ہم نے اب تک جتنی مثالیں دی ہیں ان سب میں باقاعدہ عمل کا ایک تسلسل موجود ہے۔ پہلے زینہ میں اُن سابقہ معلومات کو تازہ کر لیا جاتا ہے جن کا تعلق نئے مواد سے ہو۔ دوسرے زینہ میں اس نئے مواد کو مقرون مثالوں کی شکل میں پیش کیا جاتا ہے۔ تیسرے زینہ میں ان مثالوں کا تقابل کیا جاتا اور ان سے کوئی مجرد قاعدہ یا اُصول اخذ کیا جاتا ہے چوتھے

زینہ میں اس قاعدہ یا اُصول کو مقرون مثالوں کی ایک غیر معین تعداد پر منطبق کر کے اس سے فوری استفادہ کیا جاتا ہے اور جب کبھی سبق یا اسباق کے سلسلہ کا نتیجہ کوئی عام حقیقت اور اس کا انطباق ہو تو اس کی صورت ہی ایسی ہے کہ سبق کے پڑھانے کا یہی ایک معمولی طریقہ ہو گا۔ اس لئے ہم نے جن اقدام یا زینوں یا مدارج کی مثالیں دی ہیں وہ کم از کم ریاضیاتی مضامین میں دوسری مجرد سائنسوں میں بشمول طبیعیات و میکانیات اور زبان کے اُن اسباق میں جن کا مقصد نحوی یا کسی اور قواعد کی تجرید ہے موثر ثابت ہوئے گی۔

دوسرے نمونہ کا سبق جغرافیہ کی مثال۔ پس ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ہم نے ایک ایسا طریقہ مرتب کر لیا ہے جس سے تدریسی عمل کے مشترکہ خواص کا اظہار ہوتا ہے جب کبھی ایسے مضمون کی تعلیم دی جا رہی ہو جس کی عام اور مجرد نوعیت کی حقیقتوں کو بچہ سمجھ سکتا ہو لیکن ہم جتنے مضامین پڑھاتے ہیں ان کی نوعیت ایسی ہی نہیں ہوتی۔ چھٹے باب میں مجرد اور مقرون مضامین میں جو امتیاز قائم کیا گیا ہے اس کی طرف رجوع کر کے ہم دیکھتے ہیں کہ جب ہمیں ثانی الذکر مضامین کی تعلیم دینی ہو تو ہمارے طریقہ میں ترمیم ہونی چاہیئے۔ اس نکتہ کی وضاحت کے لئے ہم جغرافیہ کے نصاب کے ایک حصہ پر مختصراً غور کریں گے ہم فرض کریں گے کہ مدرس گیارہ یا بارہ سالہ بچوں کی ایک جماعت کو ہندوستان پر اسباق کا ایک سلسلہ پڑھانے والا ہے اور یہ بچے یورپ پڑھ چکے ہیں اور انہیں ایشیا کے واضح تر خصوصیات سے واقفیت بھی ہے۔ اگر وہ اس ملک کے طبعی حالات سے ابتدا کرے تو اس کا یہ انتخاب صحیح ہو گا۔

پہلے زینہ پر وہ طلبا سے ہندوستان کا محل وقوع دریافت کرے گا۔ اور بالخصوص اس حقیقت کے بھی یاد رکھنے کی خواہش کرے گا کہ ہندوستان یوریشیا کے چھ بڑے جنوبی جزیرہ نماؤں میں سے ایک ہے۔ غالباً وہ کسی حالیہ واقعہ کا حوالہ دیکر جس کا تعلق ہندوستان سے ہو یا اس کے متعلق کوئی سوال کرکے دلچسپی کو ابھارنے کی کوشش کرے گا اور اس کے بعد وہ جماعت سے کہے گا کہ اب ہندوستان کا زیادہ تفصیلی مطالعہ کیا جائے گا۔ پھر وہ کسی لڑکے سے اس چیز کے بتانے کی خواہش کرے گا کہ ہندوستان کے جغرافیہ کے کس حصّہ کو ترتیب میں پہلے آنا چاہیئے اور اس تسلسل کی پابندی کی کیا وجہ ہے اس طرح قدرتی طور پر تعلیمی ساعت کے زیادہ محدود مقصود کی طرف رجوع کرنا ہوگا۔ سبق کے دوسرے حصہ میں غالباً وہ بچّوں سے ہندوستان کا قریبی طول و عرض اُس پیمانہ کے ذریعہ دریافت کروائے گا جو نقشہ کے ساتھ منسلک ہوگا اور اس کے بعد وہ کچھ تو تختۂ سیاہ کی مدد سے اور کچھ ایک اچھے طبعی نقشہ کی مدد سے اور کچھ ریت کی کشتی کی مدد سے اِس ملک کی سطح پر کے پہاڑ، سطح مرتفع، میدان اور وادی اور دریا کی سطح سے ان کی اضافی بلندی کی تفصیلات میں داخل ہوگا جن پر غور کرنے کے لئے ہم کو یہاں ٹھہرنے کی ضرورت نہیں۔ بعض مدرسین اس مضمون کے اس حصّہ کی اس قدر تعلیم کو کافی تصور کریں گے اور ضروری اعادہ کے بعد کسی اور خصوصیت کی طرف مثلاً دریاؤں کا نظام رجوع ہو جائیں گے اور غالباً آٹھ یا نو سالہ بچّوں کو تعلیم دیتے وقت یہی راستہ صحیح اور مناسب ہوگا لیکن اگر جماعت زیر بحث کو مقرون واقعات کے ایک ترتیب وار بیان سے بھی آگے جانے کی تعلیم دی جائے تو اس کے لئے بہت منفعت بخش ہوگا۔

یعنی واقعات کے مشاہدہ سے گزر کر خود ان واقعات کے متعلق غور و تامل کرنا۔ بالفاظ دیگر ایک تیسرا قدم اٹھایا جائے گا جس میں طلبا سے خواہش کی جائے گی کہ وہ ہندوستان اور اسی کے جیسے محل وقوع رکھنے والے ملکوں میں تقابل کریں مثلاً ان کی اس حقیقت کی جانب رہنمائی کی جاسکتی ہے کہ ہندوستان اپنے قدرتی حدود کی وجہ سے اطالیہ سے بھی زیادہ جو یورپ کا مماثل جزیرہ نما ہے الگ تھلگ ہے اور وہ کوہ ہمالیہ اور کوہ الپس پر کے راستوں اور درون کا بھی تقابل کر سکتے ہیں۔ چوتھے زینہ یعنی انطباق میں محصلہ علم سے حسب سابق استفادہ کیا جائے گا۔ ایک فوری انطباق نقشہ یا نمونہ بنانے کی صورت اختیار کر سکتا ہے جس میں ان طبعی خصوصیات کا اظہار کیا جائے گا۔ جن کی توضیح اب تک ہو چکی ہے۔ اس کے بعد سبقوں میں بھی انطباق جاری رہے گا جبکہ یہ معلوم ہوگا کہ اس ملک کے عمودی حالات طبعی کو دریاؤں کی عام نوعیت رخ اور لمبائی کے تعین کرنے میں بڑا دخل ہے اور یہ کہ کسی ملک کی آب و ہوا کو متاثر کرنیوالے اسباب کے منجملہ یہ بھی ایک سبب ہے۔

ایک جغرافیائی بحث کو جس طریقہ سے اوپر بڑھایا گیا ہے اسی طریقہ سے اسباق کی ایک کثیر تعداد کی تعلیم ہوتی ہے۔ یہی عام طریقہ ادب اور مقرون سائنسوں کے اسباق میں استعمال کیا جاتا ہے یعنی اُن علوم میں جو نباتیات اور حیوانیات کی طرح مقرون حقیقتوں کی دریافت اور انطباق پر نہیں بلکہ مقرون اشیاء کے بیان اور ان کی جماعت بندی و تقسیم پر ختم ہوتے ہیں ہم نے اوپر جن دو نمونوں کے اسباق پر غور کیا ہے ان میں سے خواہ کسی نمونہ سے بھی کسی سبق کا تعلق ہو پہلے دو مدارج اور آخری زینہ ایک ہی

رہیں گے۔ صرف تیسرے زینہ پر اختلاف رونما ہوتا ہے جس قسم کے سبق کی ابھی ابھی مثال دی گئی ہے اس کا دوسرا زینہ عموماً جغرافیائی بیان، تاریخی حکایت ادبی توضیح یا کسی قدرتی چیز کے مشاہدہ کی صورت اختیار کرے گا۔ اس کے بعد تیسرا زینہ یا قدم مناسب تقابل و تقسیم پر مشتمل ہوگا۔ دوسرے قدم یا زینہ پر جس حصہ کی جغرافیہ کی تعلیم دی گئی ہے اس کا تقابل سابق میں پڑھے ہوئے حصہ کی جغرافیہ سے کیا جائے گا۔ اسی طرح کسی تاریخی واقعہ یا شخص کا تقابل کسی معلومہ واقعہ یا شخص سے کیا جائے گا۔ کسی نظم کا تقابل اُس نظم سے کیا جائے گا جس کو گزشتہ ہفتہ یا میقات پڑھایا گیا ہے۔ اور غالباً اس کی رزمی یا ڈرامائی یا (سرودی) خصوصیات کے لحاظ سے اس کی جماعت بندی بھی کی جائے گی۔ جس جانور یا پودے کی کیفیت ابھی ابھی بیان کی گئی ہے اس کا تقابل اُن جانوروں یا پودوں سے کیا جائیگا جن کی تعلیم ہو چکی ہے، یا جو تعلیم کے بغیر ہی بچوں کو معلوم ہیں۔ اور غالباً انہیں ان کی قدرتی ترتیب میں رکھا جائیگا۔ لیکن یہیں اس امر کا اضافہ کردینا چاہیئے کہ صرف ایسی تقابل و تقسیم کی ترویج کی جائے جنھیں طالب علم بطور خود کر سکتے ہوں۔ یہ شرط نہایت ہی اہم ہے کیونکہ طالب علم کیلئے تعلق اور رشتہ بتانے کا کام انجام دینا ایسا ہی ہے جیسا کہ اس کے لئے غور و فکر کرنے کی کوشش کرنا اور جس طرح کہ مدرس طالب علم کے لئے دیکھ اور سُن نہیں سکتا اسی طرح اس کے لئے غور و فکر بھی نہیں کر سکتا۔ طالب علم جتنی بڑی جماعت کا ہو اتنا ہی مکمل اور ایمائی یہ تیسرا زینہ بنایا جا سکتا ہے۔ برخلاف اس کے کمسن بچوں کی تدریس میں یہ اکثر دفعہ بالکل غائب بھی ہو سکتا ہے۔ اور مدرس بحث زیر غور کے ایک ترتیب وار اور

انفرادی بیان پر منفعت کے ساتھ قائم رہ سکتا ہے۔

غالباً ہم نے کافی وضاحت کے ساتھ اپنے اس خیال کی توضیح کردی کہ علم کے کسی جدید اکائی کو مکمل طور پر حاصل کرنے کے لئے عموماً دماغ کو بعض معین مدارج میں سے گزرنا پڑتا ہے اب اگر ان مدارج میں سے ہر ایک کی معنی و مطالب کو زیادہ عام الفاظ میں بیان کیا جائے تو مناسب ہوگا۔

پہلا قدم یا زینہ تیاری یا تمہید پہلے قدم کی عام غرض یہ ہوتی ہے کہ طالب علم کے دماغ کو نئے علم کیلئے تیار کیا جائے اس لئے بعض اوقات اس کو اصطلاحاً تیاری کہتے ہیں لیکن چونکہ اس لفظ کو ان کاموں کے لئے بھی استعمال کیا جاتا ہے جو عیر از اوقات مدرسہ انجام دے جاتے ہیں اس لئے بعض لوگ تمہید کی اصطلاح کو ترجیح دینا پسند کرتے ہیں۔ یہ تمہیدی قدم یا زینہ اپنی غرض و غایت کو اس وقت پورا کرے گا جبکہ اس نے طالب علم کے تصورات کے موجودہ ذخیرہ کے اس حصہ کو جو افتراق کا مناسب نقطہ ہے، واضح معین اور باقاعدہ طور پر تازہ کردیا ہو یا بالفاظ دیگر اس وقت جبکہ صحیح ادراکی نظام کو شعور میں واضح طور پر لایا ہو جو مدرس کہ اپنے طلباء کے معلومات محصلہ اور معلومہ کو اچھی طرح اور کافی طور پر دوہرائے بغیر اچانک ایک نیا سبق شروع کردیتا ہے وہ اپنے آپ کو اپنی سابقہ تدریس کی طرف ایک اندھادھند اور بے قاعدہ طریقہ سے واپس جانے پر مجبور پائے گا۔ ایک غور و خوض سے تیار کیا ہوا تمہیدی زینہ اس کو اس غلطی سے بچائے گا۔ تیاری کا زینہ کسی نئے علم پر مشتمل نہ ہوگا۔

اس لئے اس میں زیادہ تر کام طالب علم ہی کا رہے گا اور مدرس کا یہ فریضہ ہوگا کہ وہ اس زینہ پر ایمائی سوالات کے ذریعہ طالب علم کے خیالات کی رہبری کرے۔ بہرحال وہ طالب علم کو اس امر کی اجازت دے گا کہ کسی چیز کے متعلق جو کچھ وہ جانتا ہے اس کو حتی الامکان آزادی سے بیان کرے اور اس سے خواہش کرے گا کہ وہ اپنے علم کا اظہار ایک ترتیب کے ساتھ کرے اس کے بعد وہ ایک مختصر خلاصہ بیان کرے گا جس میں اور اکی تصورات کی مناسب طور پر تنظیم کی گئی ہوگی اور ان کا اعادہ کیا گیا ہوگا۔ ایک لحاظ سے اس زینہ پر طالب علم کا سارا سابقہ کام تیاری کی شکل اختیار کرلے گا۔ محدود تر معنوں میں تیاری کے زینہ میں گزشتہ ایک دو اسباق کی مشمولات کی چھان بین اور باز تنظیم ہوگی۔

تدریس کی عام ترین غلطیوں کے منجملہ ایک غلطی یہ بھی ہے کہ تیاری کے قدم کو یا تو ضرورت سے زیادہ جلد ختم کر دیا جاتا یا اس کو بالکلیہ حذف کر دیا جاتا ہے تاکہ آئندہ سبق کو حتی الامکان جلد ختم کیا جا سکے۔ لیکن اس کے باوجود اس تمہیدی مواد پر وقت اور محنت کا جو صرفہ ہوگا اس کی مقداریں کئی وجوہات کی بنا پر بڑا اختلاف ہوگا۔ جو سبق کہ اپنے پیشرو سے جتنا زیادہ گہرا اور منطقی طور پر ملا ہوا ہوگا اتنا ہی زیادہ تیاری کے زینہ کو احتیاط سے ترتیب دینے کی ضرورت ہوگی۔ اس کے علاوہ اگر مدرس جماعت سے بخوبی واقف ہو اور مبحث زیر غور سے متعلق ایک متوسط طالب علم کے ذہن کی مشمولات کا فوراً اندازہ لگانے کے قابل ہو تو تیاری کے

زینہ کو جلد طے کیا جا سکتا ہے۔ اگرچہ ایسی حالت میں بھی گزشتہ سبق کے نتائج کا محض حوالہ دیدینا ایک اچھی تیاری کے زینے کی ضروریات کے لئے بمشکل کافی ہوسکتا ہے۔ اگر اس کے برخلاف مدرس جماعت سے نسبتاً یا کلیتہً ناواقف ہو اور اس لئے طلبا کی عمر اور مدرسہ میں ان کی عام حالت کے سوا اور کوئی چیز اس کی رہبری کرنے والی نہ ہو تو تیاری کی نوعیت ایک باحتیاط ابتدائی سوالات پر مشتمل ہوگی اور اس کے لئے مدرس کی ہنرمندی اور جدت کی بہت کچھ ضرورت ہوگی۔[1]

مقصد کا اظہار سبق کے دوسرے قدم یا زینہ پر داخل ہونے سے قبل یعنی نئے علم کو پیش کرنے سے پہلے سبق کے مقصد کو بالعموم واضح طور پر بیان کردینا چاہیئے۔ گول مول الفاظ یا پیچیدار جملوں کی بالکل ضرورت نہیں۔ معلم اور متعلم دونوں کے متعلق یہ فرض کیا جاتا ہے کہ وہ ایک مشترک مقصد کے حصول میں مصروف ہیں۔ اس لئے مدرس کو چاہیئے کہ وہ تحقیق کا مقصد فوراً اپنے طالب علم کو بتا کر اس کو اپنا رازدار بنا لے۔ بہت ہی کمسن بچے اس قاعدہ سے مستثنیٰ ہیں جنھوں نے ابھی کام اور کھیل میں امتیاز کرنا نہیں سیکھا ہے اور جن کے لئے ہر مشغلہ درحقیقت ایک قسم کا کھیل ہے

---

[1] جو طلبا کلیۃ المعلمین میں "مشقی اسباق" دیتے ہیں انہیں اکثر دفعہ یہی مشکل درپیش ہوتی ہے اس کا حتی الامکان ازالہ اس صریح تدبیر سے ہوسکتا ہے کہ طالب علم کو اُس جماعت سے قبل از قبل واقف ہونے کا موقع دیا جائے۔ جس کو وہ پڑھانے والا ہے۔

اور اس کی وجہ سے اس کو کسی معین مقصد کے تحت انجام نہیں دیا جاتا۔ بعض مدرسین سبق کی ابتدا ہی میں مقصد کے اظہار کرنے پر اعتراض کرتے ہیں اور اس کی وجہ یہ بتائی جاتی ہے کہ جب طلبا سے مبحث کو سوچ کر ڈھونڈھ نکالنے کی فرمائش کی جاتی ہے تو تجسس کی وجہ سے جو دلچسپی پیدا ہوتی ہے وہ اس تدبیر سے بڑھ جاتی ہے۔ شاید بعض اوقات ایسا ہوتا ہوگا لیکن اس امر کو ملحوظ رکھنا چاہیئے کہ جو دلچسپی اس طرح پیدا ہوتی ہے اس سے سبق پر کامل عبور حاصل کرنے کے لئے بہت کم مدد ملتی ہے یا بالکل نہیں ملتی اور یہ ایک سنجیدہ رکاوٹ ہوسکتی ہے۔ جو مدرس کہ کافی ہر سبق کی ابتدا بچوں سے اس سوال کے ذریعہ کرتا ہے کہ انہوں نے ناشتہ میں کیا کھایا اور یہ سوال اس توقع کے ساتھ کرتا ہے کہ وہ صحیح جواب دیں گے ان کی توجہ کو ایک ایسے وقت جبکہ اس کو مرتکز ہونا چاہیئے منتشر کر دیتا ہے۔ رسکن ایک ایسے موضوع پر لکچر کی ابتدا کرتے ہوئے جس کا عنوان مبہم تھا کہتا ہے "میں نے یہ بھی ارادہ کیا تھا کہ آپ سے درخواست کروں کہ آپ میرے بھروسہ پر اپنی توجہ تھوڑی دیر کے لئے مجھے دیں اور (جیسا کہ ایک دوست دوسرے کے ساتھ کوئی مرغوب طبع نظارہ دکھانے کے لئے لیجاتے وقت کرتا ہے) جس چیز کو میں سب سے زیادہ دکھانا چاہتا تھا اس کو میری امکانی ناکمل ہوشیاری کے ساتھ اس وقت تک پوشیدہ رکھوں جب تک کہ ہم ٹیڑھے ترچھے راستوں سے ہوتے ہوئے خلاف توقع بہترین نقطۂ نظر پر نہ پہنچ جائیں لیکن ــــ مشاق مقررین سے میں نے یہ بھی سنا ہے کہ سامعین اس مقرر کے مطلب کو سمجھنے کی کوشش میں جو

اپنے مقصد کو واضح نہیں کرتا جتنا زیادہ تھک جاتے ہیں اتنا کسی اور چیز سے نہیں تھکتے ـــــ میں اس ٹکنے نقاب کو فوراً اُٹھا دیتا ہوں[۵۱] نوجوان مدرسین کے متعلق مشہور ہے کہ وہ کسی سبق کے موضوع کو پوشیدہ رکھنے میں "ناکمل ہوشیاری" کے سوا ہر چیز کا اظہار کرتے ہیں لیکن انہیں منفعت کے ساتھ مشورہ دیا جاسکتا ہے کہ وہ رسکن کی تقلید کرکے نقاب فوراً اٹھا دیں۔ اس ترکیب سے طالب علم کی توجہ انتشار سے محفوظ رہے گی، صحیح قسم کی متوقعہ دلچسپی پیدا ہوگی اور اس کے بعد سے اس ساری مشق پر کام کی مہر جس کو کھیل سے ممیز کیا جاتا ہے ثبت ہوگی۔

بعض اوقات اظہار مقصد ایک ایسے سوال کی شکل میں ہوگا جس کے جواب کی توقع مدرس نہیں کرتا جیسا کہ ہماری حسابی مثال کی صورت میں ہوا ہے۔ بعض اوقات جیسا کہ ہمارے جغرافیائی بحث کے مثال میں ہے وہ ایک ایسے مختصر بیان پر مشتمل ہوگا جس میں آسان الفاظ کے ذریعہ نئے سبق کے موضوع کا اظہار کیا گیا ہو۔ لیکن اس زینہ پر مدرس کو خبردار رہنا چاہیئے کہ وہ اُن الفاظ سے جو وہ استعمال کرتا ہے یا اُس طریقہ سے جس میں وہ الفاظ استعمال کئے جاتے ہیں دلچسپی کو مار نہ دے۔ جو مدرس کہ تیاری کے طور پر گزشتہ سبق کی نظرثانی کے بعد سنجیدگی کے ساتھ اپنے اس ارادہ کا اظہار کرتا ہے کہ وہ پہلی جنگ صلیبیہ پڑھائے گا اور اس جملہ کو (غالباً بالکل نیا) تختۂ سیاہ پر لکھتا ہے وہ ناکامی کو دعوت دیتا ہے۔ مقصد کا اظہار

۵۱۔ سی سیم اینڈ لی یس صفحہ ۱ ـــ

بالکل صاف اور واضح ہونا چاہیئے جس میں کوئی نامعلوم الفاظ یا تصورات نہ ہوں۔

دوسرا قدم یا زینہ پیشکشی۔ دوسرے قدم یا زینہ پر جس کو پیشکشی کا اصطلاحی نام دیا گیا ہے مدرس نئے مواد کی تعلیم کی طرف رجوع ہوتا ہے۔ یہ زینہ مقرون اور مخصوص واقعات کی حد تک ہی محدود رہے گا خواہ اس کا مقصد کسی مجرد اور عام حقیقت کا حصول ہو یا نہ ہو۔ مدرس ان واقعات کو مختلف چھوٹے چھوٹے حصوں میں تقسیم کرے گا اور ہر حصہ منطقی طور پر دوسرے حصہ کی طرف رہنمائی کرے گا۔ اس مطالبہ کو کہ چھوٹے چھوٹے حصوں کو قدرتی سلسلہ میں منظم ہونا چاہیئے "قانون وضاحت مسلسل" کہا جاتا ہے۔ دوسری چیز جو لائق توجہ ہے یہ ہے کہ اولاً مواد کے ہر انفرادی حصہ پر بلاشرکت غیرے توجہ مرکوز ہونی چاہیئے اور یہ کہ اس کے بعد اس پر بہ حیثیت آموختہ نظر ثانی ہونی چاہیئے ــــ یہ کہ سبق جس عقلی اسکیم پر مشتمل ہے اس میں اس حصہ کو اس کی صحیح جگہ پر رکھنا چاہیئے۔ اس مطالبہ کو قانون متبادل تجاذب و تامل کہا گیا ہے۔ فرض کیجیے کہ ان چھوٹے چھوٹے حصوں کے سلسلہ کی نمائندگی اب ج اور د کرتے ہیں۔ ایسی حالت میں مثال کے طور پر تصور کیجیے کہ ج پر سب سے پہلے خود اس کی خاطر اور محض بحیثیت ج ہونے کے غور کیا جائے گا اور اس کے بعد اب ج د کے سلسلہ کے آخری رکن کی حیثیت سے تجاذب (ارتکاز) ج کے تنہا تصور کو صاف اور واضح کرتا ہے اور تامل اس تصور کے اس تعلق پر جو اس کو دوسرے تصورات کے ساتھ ہے غور کرتا ہے۔ طالب علم

ایک وقت تو وکن کی سطح مرتفع پر اپنی توجہ کو مرکوز کر دے گا اور دوسرے وقت وہ دکن کی اور مابقی ہندوستان کی سطحوں کے باہمی تعلق پر غور کرے گا۔ ایک وقت وہ اپنی توجہ کو صرف ایک تاریخی واقعہ، کسی نظم کے ایک ہی بند یا حسابی مثال کی کسی خاص قسم کی حد تک محدود کر دے گا۔ اور دوسرے وقت وہ اسی چیز پر اُس تعلق کو پیشِ نظر رکھکر غور کرے گا جو اس جز کو اپنے کُل کے ساتھ ہے۔ وضاحت کی خاطر مختلف حصّوں میں جو تفریق کی گئی تھی اس کے بعد ہی ان کی ترکیب آنی چاہیئے۔ کیونکہ اجزا کی وضاحت سے کل کو بہتر طور پر سمجھنے میں مدد ملتی ہے۔

تیسرا قدم یا زینہ تقابل اور تعمیم جیسا کہ ہم اس سے پہلے بتا چکے ہیں نصاب کے زیادہ مقرون مضامین کی تدریس کے دوران میں تیسرے زینہ کو عموماً حذف کر دینا چاہیئے خصوصاً جبکہ طلبا کمسن اور چھوٹی جماعت کے ہوں اور اُن واقعات کے ایک مختصر اعادہ پر قناعت کرنی چاہیئے جنھیں دوسرے زینہ پر پیش کیا گیا تھا بعض مصنفین کا یہ خیال معلوم ہوتا ہے کہ آخر الذکر اُن عام حقیقتوں کی جگہ بجا طور پر لیتا ہے جن پر مجرد مضامین کے اسباق منتج ہوتے ہیں۔ لیکن یہ متابہت گمراہ کن ہے۔ خلاصہ یعنی اختصار تجرید سے جداگانہ چیز ہے اور اگر ہم صاف صاف اس امر کا اعتراف کریں کہ تیسرے زینہ کو حذف کر دیا جاتا ہے تو اس سے واضح طور پر سمجھنے میں مدد ملتی ہے لیکن اگر تاریخ کے کسی سبق کی روح کو ایک ضرب المثل میں مجتمع کر دیا جائے تو ہمیں وہ چیز حاصل ہوتی ہے جس کو زیادہ بجا طور پر واقعات کی

جزوی تعمیم تصور کیا جاسکتا ہے۔

تاریخ ادب جغرافیہ نباتیات اور ان دوسرے مضامین کی تدریس میں جنہیں ہم نے معقولات کے نام سے موسوم کیا ہے۔ تیسرا قدم یا زینہ ایسے تقابل پر مشتمل ہوگا جو طالب علم خود اپنے طور پر کر سکتے ہوں۔ اس خصوص میں ہم کتنی دور جاسکتے ہیں اس کا انحصار بالکلیہ طلباء کی قوت برداشت پر ہوگا۔ جن واقعات کو پیش کیا گیا ہے انہیں مربوط کرنے کی کوشش کرتے وقت دو امور کا ملحوظ رکھنا ضروری ہے۔ پہلا امر یہ ہے کہ جن چیزوں کا مقابلہ کیا جارہا ہے ان دونوں سے طلباء کو بخوبی واقف ہونا چاہئے کیونکہ ظاہر ہے کہ کسی واقعہ یا معروض زیر بحث کا تقابل ایک ایسے واقعہ یا معروض کے ساتھ جس سے طالب علم ابھی ناواقف ہے بالکل بے سود ہے۔ دوسری چیز یہ ہے کہ صرف انہی امور کا مقابلہ کیا جائے جو حقیقتاً مفید ہیں یعنی ایسے امور کا جن کی وجہ سے طلباء کو غور و تامل کرنا پڑے اور یہ امور حقیقتوں کے کسی ایسے عام نقطہ نظر کی تہ میں ہوں جو طلباء کسی روز اختیار کرنے کے قابل ہوں گے لیکن جس کے لئے وہ ابھی تیار نہیں ہیں۔

ریاضی کے سارے اسباق میں اور زبان اور طبیعی سائنس کے بعض اسباق میں تقابل کسی قاعدہ یا اصول کی تعمیم میں غیر شعوری طور پر مدغم ہو جاتا ہے۔ اس قاعدہ یا اصول کو جس کو ہنرمندانہ سوالات کے ذریعہ اخذ کیا گیا اور جس کا اظہار واضح اور معین الفاظ میں کیا گیا ہے عام حقیقتوں کے اس نظام میں جگہ ملنی چاہئے جس سے وہ متعلق ہے۔

چوتھا قدم یا زینۂ انطباق ہم نے ایک سے زیادہ وقت اس نقطۂ نظر پر زور دیا ہے کہ علم بذاتہ ایک قسم کا مسافر خانہ یا درمیانی مکان ہے۔ ہم صرف اُسی علم کی قدر و قیمت کو تسلیم کرتے ہیں جس کو طالب علم کسی نہ کسی قسم کے استعمال میں لاتا اور لا سکتا ہو۔ اس لئے تدریسی عمل میں آخری زینہ کی بیحد اہمیت ہے کیونکہ اس زینہ کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کو اپنے علم پر کامل عبور حاصل کرنے کی تربیت دی جائے اور اس تربیت کے دوران میں اس کے علم کو روزمرہ زندگی کی ضروریات سے متلازم کر دیا جائے۔ قواعد، ضوابط، اُصول، تعریف اور قوانین کے اکتساب محض سے صحت مند ذہنی نشوونما کے بجائے علمی تفاخر پیدا ہوتا ہے تاوقتیکہ اس آخری زینے کو ایمانداری کے ساتھ طے نہ کیا جائے۔ جب ایک مجرد حقیقت کو تسلیم کر لیا گیا تو اس کو دوسری مقرون مثالوں پر فوراً منطبق کرنا چاہیئے اور جن حقائق کو تسلیم کر لیا گیا ہے اگر ان کی نوعیت مجرد نہ ہو تو انہیں کسی اور طرح استعمال کرنا چاہیئے۔ انطباق کی بہت سی مختلف صورتیں ہو سکتی ہیں۔ طالب علم نقشہ یا نمونہ بنا سکتا ہے۔ وہ اُن جغرافیائی حقیقتوں کو جو اُس نے پڑھی ہیں کسی فرضی سفر کے بیان میں استعمال کر سکتا ہے وہ کسی ایسے مسئلہ کو حل کر سکتا ہے جس سے کوئی نئی صورت منسوب ہو۔ وہ ایک مضمون لکھ سکتا ہے۔ وہ ایک جدید تجربہ کر سکتا یا کسی آلہ کی نقش کشی کر سکتا ہے۔ وہ کوئی تاریخی تختہ تیار کر سکتا یا متشابہ عبارتیں تلاش کر سکتا ہے مختصر یہ کہ طالب علم سے اس کے علم کو استعمال کرانے کا جو طریقہ ریاضیاتی مضامین کی حد تک روایاتی طور پر محدود ہے اس کی توسیع تمام مضامین

تک ہونی چاہئے۔

وہ اسباق جن کا مقصد حصول مہارت ہے

معمولی تدریسی عمل کے گزشتہ بیان میں ہم نے ایک اہم قسم کے اسباق کو نظر انداز کر دیا ہے۔ یعنی وہ اسباق جن کا اصلی مقصد حصول علم نہیں بلکہ دستی یا کسی اور قسم کی مہارت اور ہنر مندی ہے۔ اس عنوان کے تحت پڑھنے، لکھنے، بات چیت کرنے (خواہ انگریزی میں ہو یا کسی غیر زبان میں) عملی موسیقی، نقش کشی نمونہ سازی اور دوسرے دستی مشاغل اور جمناسٹک کے سارے اسباق آجاتے ہیں بلاشبہ یہ صحیح ہے کہ ان مشاغل میں تھوڑے بہت سے علم کا اکتساب ضرور ہوتا ہے لیکن اس علم محصلہ کو خالصتہً ضمنی تصور کیا جاتا ہے کیونکہ حقیقی مقصد اکتساب مہارت ہے۔ یہ بھی صحیح ہے کہ اُن مضامین میں جن کا حقیقی مقصد حصول علم ہے ہم تدریسی عمل کو اس وقت تک مکمل نہیں سمجھتے جب تک کہ طالب علم اس علم کو کسی نہ کسی طرح عملی طور پر استعمال نہیں کرتا لیکن جیسا کہ ہم اوپر پڑھ چکے ہیں انطباق محض اس غرض سے کیا جاتا ہے کہ علم ذہن نشیں اور زیادہ مکمل طور پر قابل استفادہ ہو جائے۔ برخلاف اس کے اس صورت میں جو ہمارے سامنے پیش ہے تدریس کی اصلی غایت یہ ہے کہ کسی جسمانی مہارت اور ہنر مندی کو آسانی اور صحت کے ساتھ انجام دیا جائے پس معقول وجوہ کی بنا پر ہم اُس طریقہ کا بطور ضمیمہ مطالعہ کر سکتے ہیں جو اُن "ہنر مندیوں" کے لئے مناسب ہے جنھیں کمرہ جماعت میں سکھایا جاتا ہے۔ فلسفیانہ وحدت کی خواہش کے جوش میں بعض مصنفین یہ بتانے کی کوشش کرتے ہیں کہ ہر اچھے سبق کے مدارج یکساں ہوتے ہیں۔ مضمون خواہ کسی نظم کی

توضیح ہو یا کسی ٹوپی کی درستی لیکن نظریہ اور عمل کو اس طرح خلط ملط نہیں کر دینا چاہیے[1]

مثال یا توضیح (۱) لکھنے کی تدریس سے۔

پہلے کی طرح ہم اسی طریقہ کو بہترین پائیں گے کہ دستی یا کسی اور قسم کی مہارت کے اسباق میں جو طریقہ استعمال کیا جاتا ہے اس کا ایک عام تصور چند توضیحی مثالوں پر غور کر کے حاصل کریں۔ پس فرض کیجئے کہ کمسن بچوں کی ایک جماعت جو کسی عام چیز کا مشاہدہ کر چکی اور اس کی تفصیلات بیان کر چکی ہے اور جو شائد اس کی نقش کشی بھی کر چکی ہے اب اس چیز کا ایک مختصر بیان کاغذ پر لکھنے والی ہے۔ پہلا قدم جس کو ہم اب بھی تیاری کہہ سکتے ہیں اس چیز پر مشتمل ہے جو پہلے پڑھا یا جا چکا ہے۔ اور اس لئے مدرس اظہار مقصد کی طرف سیدھا بڑھتا ہے۔ "ہم نے اس چیز کی نقش کشی کر لی اور زبان سے اس کے متعلق گفتگو بھی کی ہے آؤ اب ہم اپنی پنسلوں کے ذریعہ اس کے متعلق گفتگو کریں"۔ یہ دیکھا جائے گا کہ یہاں مدرس کا حقیقی مقصد واضح نہیں ہے۔ جب بچے کسی قدر بڑے ہو جائیں گے تو وہ اس چیز کو سمجھنے لگیں گے کہ اچھا خط بذاتہ ایک ایسی چیز ہے جس کے لئے کوشش کی جانی چاہیئے لیکن خطاطی میں خود اس کی خاطر دلچسپی ایک اکتسابی دلچسپی کے سوا اور کچھ نہیں ہو سکتی اور اس لئے یہ بدیر رونما ہوتی ہے[2]۔ اس اثنا میں مدرس کے لئے مناسب ہو گا کہ طالبعلم

---

[1] جہاں تک مجھے علم ہے کسی سابقہ مصنف کے نسبت کرتے پروفیسر فنڈلے نے اس نکتہ کو زیادہ وضاحت سے اور زیادہ تفصیلی طور پر بیان کیا ہے۔

[2] جیمس کے نفسیات پر مدرسین سے دو دو باتیں۔ دسویں باب سے مقابلہ کیجئے۔

جس چیز کا مشاہدہ کر رہا تھا اس میں اس کی غور و دلچسپی کو ابھار کر اس کی کوششوں کی رہنمائی کرے۔ دوسرا زینہ ہیں کو ہم پریکٹس کہہ سکتے ہیں دو بآسانی قابل امتیاز حصوں میں تقسیم ہو جاتا ہے۔ سب سے پہلے معلمہ نتیجہ اور حصول نتیجہ کے طریقہ کا نمونہ مہیا کرے گی اس کے لئے وہ طلباء کی مہارت محصلہ کو ملحوظ رکھ کر تختہ سیاہ پر ایک حرف ایک لفظ یا ایک جملہ لکھے گی اور اس کے بعد طلباء سے خواہش کرے گی کہ وہ حتی الامکان اس کی نقل کرنے کی کوشش کریں۔ متعدد غلطیاں کی جائینگی اور اس لئے ایک تیسرے زینہ کی حیثیت سے ان شروطی قواعد کے حوالہ کا شمول اور زیادہ ضروری ہو جاتا ہے جن کے ذریعہ سے بچوں کی ابتدائی کوششوں کی رہنمائی ہونی چاہئیے مثلاً معلمہ پوچھ سکتی ہے کہ کون کون سے حروف دوہری سطروں سے اوپر جاتے یا ان کے نیچے تک آتے ہیں اور ان میں سے کن کن کو اوپر اور نیچے کی سطروں کو صرف چھونا چاہیئے اور وہ مختلف طلباء کی نشست کو درست کرنا ضروری تصور کرے گی۔ ان قواعد پر اصرار کئے جانے کے بعد چوتھا اور آخری زینہ آئے گا یعنی ہو بہو نقل کی مسلسل کوشش اور مشق بہم۔

(ب) صوتی موسیقی سے ہم اپنی دوسری مثال صوتی موسیقی سے لیں گے۔ ہم فرض کریں گے کہ نو یا دس سالہ بچوں کی ایک جماعت جنہیں سولفایا قابل انتقال ڈو و نظام کے ساتھ ساتھ تعلیم دی جا رہی ہے ایک نئی گیت سیکھنے والی ہے۔ ان نے ابھی موسیقی شمار کے علم اور عمل میں اتنی ترقی نہیں کی ہے کہ موسیقی کو دیکھتے ہی اس کو تیزی اور صحت کے ساتھ پڑھ سکے" اور اس لئے مدرس اس

امر کو ترجیح دے گا کہ وہ اس کو تقلید کے ذریعہ سیکھ لیں بہ نسبت اس کے کہ وہ مختلف راگنیوں میں سے اپنا راستہ ڈھونڈھ نکالیں اور ایسی غلطیاں کریں جن کا بعد میں ترک کرنا مشکل ہو جاتا ہے شعروں کو پہلے ہی سے پڑھ اور سمجھ لیا جانا چاہیے اور ان کی قدر و قیمت بھی معلوم کر لینی چاہیے اور پہلے زینہ یا تیاری میں ان اشعار کا کتاب یا حافظہ سے اعادہ کیا جائے گا۔ اگر اشعار اتنے ہی اچھے اور دلچسپ ہیں جتنے کہ ہونے چاہئیں تو مدرس کے اس اظہار مقصد پر کہ انھیں اب گایا جائے گا بچے خوشی کا مظاہرہ کریں گے۔ اس کے بعد مدرس غالباً پوری نظم گائے گا تاکہ سبق کے مقصد کو بخوبی معین کر دیا جائے۔ اس کے بعد جو تقلیدی مشقیں ہوں گی (اور فی الحقیقت وقت اور راگ کی مشقوں اور کان کی مشقوں وغیرہ کا سارا ساز و سامان جس کو معلم موسیقی بجا طور پر بہت اہمیت دیتا ہے) وہ بذاتہ تکلیف دہ اور لایعنی ہوں گی اس لئے انھیں زیادہ دلچسپ مقصد سے مربوط کر کے معنی خیز بنانا چاہیے۔ اس کے بعد دوسرا زینہ جس کے اہم خد و خال لکھنے کے سبق کی طرح مشاہدہ اور تقلید سے شروع ہو گا۔ مدرس بچوں سے خواہش کرے گا کہ وہ اس کے نمونہ کی تقلید کریں اور خود نظم کے چھوٹے چھوٹے حصے کر کے گاتا جائے گا اور آواز بند اعتدال نما کی طرف اشارہ کرتا رہے گا۔ اگر ضرورت ہو تو ایسا دو یا تین وقت کیا جائے گا۔ اس کے بعد وہ طویل تر اجزائے جملہ اور اس کے بعد پوری پوری سطریں گا کر بچوں سے خواہش کرے گا کہ وہ پہلے کی طرح اسکی نقل کریں۔ اس کے بعد جماعت راگ گانے کی کوشش کرے گی اور ہر غلطی کو تقلیدی مشق کا موضوع بنایا جائے گا۔ اس کے بعد اعتدال نما

علیحدہ رکھ دیا جاتا ہے اور طلبا تحریری یا مطبوعہ بیاض کو دیکھ کر گاتے ہیں۔ آخر میں الفاظ اور راگ میں مدرس کے نمونہ کی مدد سے مناسبت پیدا کی جاتی ہے۔ اس نوبت پر ایک تیسرا زینہ بھی آسکتا ہے جس میں اس مشق کی ایسی عام صورتیں جنھیں بچے سمجھ سکتے ہوں معین طور پر کھانے کے لئے منتخب کی جاتی ہیں۔ وقت اور لَے و لہجہ کی جانچ کی جاسکتی ہے۔ راگ کی سروں سے جو ذہنی اثرات مترتب ہوتے ہیں ان کے اور الفاظ کے درمیانی مناسبت کو غالباً بتایا جاسکتا ہے اور اظہار کی علامات کی وجوہات پر بحث کی جاسکتی ہے۔ اس کے بعد چوتھے زینہ کے طور پر پوری گیت کی یہاں تک مشق کرائی جائے کہ بچہ اس سے بخوبی واقف ہوجائے اور اس کے صحت مند مسرت کے مبداؤں میں اس کا اضافہ ہوجائے[1]۔

ان اسباق کے عام نتائج جن کا مقصد حصول مہارت ہے

اب ہم ان نتائج کو اکٹھا کرسکتے اور ان کا اظہار عام الفاظ میں کرسکتے ہیں جو ہمیں مخصوص اسباق پر غور کرنے کے بعد، جن کا مقصد طالب علم کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ کسی نہ کسی قسم کی مہارت و ہنرمندی کا اکتساب کرے، حاصل ہوتے دکھائی دیتے ہیں۔ پہلا قدم یا زینہ جس کو تیاری یا تمہید کہتے ہیں حسب سابق بحال ہے۔ یہ حقیقت کہ کسی چیز کے بنانے کے لئے بنیاد ناگزیر ہے اکتساب مہارت پر بھی

---

[1] مسز ایونس اور مناٹ نے اسکول میوزک ٹیچر صفحہ ۲۶ پر جو تجویز پیش کی ہے اس کی بہت کچھ تطبیع میں نے اس مثال میں کی ہے۔

اتنی ہی صادق آتی ہے جتنی کہ حصول علم پر۔ کیونکہ دُوسرے کے افعال کی نقل کرنے کی جو قوت ہم میں ہوتی ہے وہ اُس قوت کے بہت ہی متناسب ہوتی ہے جو اُسی قسم کے کام کو خود مختارانہ حیثیت سے انجام دینے کے لئے پہلے ہی سے ہم میں موجود ہوتی ہے...... تقلید کسی قوت کو جو پہلے ہی سے موجود ہو نشو ونما اور ترقی دیسکتی ہے لیکن وہ اس قوت کو پیدا نہیں کرسکتی۔ ایک ایسے بچہ کی مثال پر غور کیجئے جو ایک بیاض پر لکھنے کی ابتدا کرتا ہے۔ وہ تقلید کے ذریعہ لکھنا سیکھتا ہے لیکن اس کی وجہ محض یہ ہے کہ اس میں دائروں کی جیسی آسان وسادہ شکلیں بنانے کی قابلیت پہلے ہی سے موجود ہے اور اسی لئے تقلیدی عمل کا فعل بھی وقوع پذیر ہوتا ہے"[۱] اور جب اس طرح ابتدا ہو جائے جو مہارت کہ آج کے سبق میں حاصل ہوتی ہے وہ کل کے سبق کی بنیاد ہو جائے گی۔ ایک معنی میں کسی موضوع کے کسی نئے حصہ کی تیاری یا تمہید بلا شبہ گزشتہ تدریس کے سارے نصاب پر مشتمل ہوگی لیکن گزشتہ چند اسباق میں جو علم اور جو مہارت حاصل کی گئی ہے اس کی نظرثانی اور مشق پر یہ تمہید زیادہ تر مشتمل ہوگی۔

دوسرے قدم یا زینہ کو بھی پھر پیشکش کہا جا سکتا ہے لیکن اس صورت میں مدرس جو کچھ "پیش" کرتا ہے وہ نئے معلومات اور علم پر اتنا زیادہ مشتمل نہیں ہوتا جتنا کہ مہارت کی نئی اشکال پر جیسا کہ اور قسم کے اسباق میں ہوتا ہے اس میں بھی نئے مواد کو چھوٹے چھوٹے

۱۔ اسٹاوٹ رسالہ نفسیات صفحہ ۲۷۴۔

حصوں میں تقسیم کیا جائے گا جن کی تنظیم ایسی ہونی چاہیئے کہ ہر ایک
حصہ آئندہ حصہ پر عبور و کمال حاصل کرنے میں مدد دے۔ ان چھوٹے
حصوں کی تدریس کے دوران میں ــــ خواہ وہ ایک ــــ لفظ کا لکھنا ہو
کسی موسیقی جز جملہ کا گانا، ایک لکیر کا کھینچنا یا کسی خیال کا ایک غیر زبان
میں ترجمہ کرنا ہو ــــ وہ قابل اقتباس عمل ہمیشہ کام کرتے رہیں گے
پہلا مشاہدہ اور اس کے بعد اس نمونہ کی تقلید جو مدرس نے مہیا کیا ہے۔
ہمیں طالب علم کی ہمت افزائی کرنی چاہیئے کہ وہ احتیاط سے مشاہدہ
کرے اور ہو بہو نقل کرے۔ ابتدا ابتدا میں دائرے اس نمونہ کے
بالکل غیر مشابہ ہوتے ہیں جو ان کے روبرو رکھا گیا ہے۔ بتدریج وہ ترقی
کر لیتے خود مختارانہ حیثیت سے کام کرنے کی ترقی یافتہ قوت بتدریج
تقلید کی قوت کو بڑھاتی ہے۔[1] ہم تقلیدی عمل پر زور دیتے ہیں کیونکہ
کسی فن کے سیکھنے کے لئے یہ ایک ناگزیر جز ہے۔ کسی میکانکی فن مثلاً
لکھنا یا سادہ سوزن کاری میں تقلید ہی تقریباً سب کچھ ہے کیونکہ بہترین
حالات میں بھی جدت کے لئے بہت ہی کم گنجائش ہوتی ہے۔ فنون
لطیفہ میں مثلاً صوتی اور ساز سے متعلقہ موسیقی، نقش کشی، مصوری وغیرہ
میں ترقی یافتہ طلباء کے لئے صورت حال ہی بالکل جداگانہ ہے لیکن
کمسن طالب علم کے لئے بھی ثانی الذکر بھی حقیقتاً ایک نقال ہی ہے۔

له۔ اسٹاوٹ، بلاشبہ ہم ایک ماہر نغمیات کے قدموں کے پاس اس کی نغمیات کے
خاطر بیٹھ سکتے ہیں اپنے آپ کو بیاض اور دائروں کے اس مضمرہ طریقہ کے حوالہ
کئے بغیر جو اس نے تجویز کیا ہے۔

متذکرہ صدر توضیحی مثالوں کا تیسرا قدم یا زینہ یعنی قواعد فن کی تعمیم و تشکیل کو احتیاط اور نزاکت سے طے کرنے کی ضرورت ہے۔ ایک ایسے فن کو جس میں میکانکی عنصر غالب ہو بہت آسانی سے قواعد کے تحت لایا جاسکتا ہے لیکن ایک فن لطیفہ کی مشق میں کم از کم ابتدائی تقلیدی مدارج کے گزرجانے کے بعد طالب علم کی جدت کے لئے بہت کچھ گنجائش باقی رہتی ہے۔ اس لئے یہاں قواعد باآسانی مضرت رساں ہو سکتے ہیں کیونکہ جب ان کی شعور کے ساتھ پابندی کی جاتی ہے تو وہ کسی فن کی مشق کو "چوبی" بنا دینے کا میلان رکھتے ہیں ـــــ ایک فن لطیفہ کو میکانکی فن کی سطح پر لانے کا ایک معنی کے لحاظ سے قواعد حقیقی فن کی موت کا باعث ہوتے ہیں۔ جو شخص کہ ایک گیت کے گانے کی کسی نظم کے اعادے کی، کسی مضمون کے لکھنے کی، ایک تصویر بنانے کی یا ہم اس کا بھی اضافہ کرسکتے ہیں کسی جماعت کو پڑھانے کی کوشش کرتا ہے وہ تا وقتیکہ اپنی نوآموزی کے مرحلہ کو طے نہ کرلیا ہو ناکامی کے شاہراہ پر گامزن ہے کسی فن کے اکتساب کے ابتدائی مدارج میں قواعد اپنی ایک جگہ اور قدر و قیمت رکھتے ہیں بشرطیکہ ان کی تخلیق قدرتاً مشق میں سے ہوئی ہو اور ان کی تعمیم و تشکیل خود طالب علم نے کی ہو لیکن ایک ایسے وقت کو آنا چاہیئے جبکہ فن ان عارضی اور مفید سہاروں سے بے نیاز ہو جائے اور اس لئے اس کے لئے طالب علمی ہی کے زمانہ میں یہ مناسب ہے کہ قواعد کے استعمال میں کفایت شعاری کے قانون کی پابندی کی جائے۔

چوتھا زینہ یعنی مشق کا عموماً طویل ہوتا ہے کیونکہ اُس کو ان حرکتوں کے ٹھیک ٹھیک اور قائم شدہ یا مستمرہ عادت کی صورت پر منتج ہونا

چاہیئے جن کی مشق دوسرے زینہ پر آزمائشی طور سے اور غالباً محنت سے کی گئی ہے اس نوبت پر ہمیں پھر میکانکی اور فنون لطیفہ میں امتیاز کرنا چاہیئے۔ محض میکانکی کمال میں خواہ وہ الفاظ کے لکھنے کا ہو یا لکڑی کو آرے سے کاٹنے کا خالص تقلید اور نقالی سے بڑھ کر اور کسی چیز کی ضرورت نہیں ہوتی کیونکہ اس میں انفرادیت کے اظہار کی کوئی گنجائش ہی نہیں ہے۔ طالب علم کے لئے بہترین طریقہ یہی ہے کہ وہ ایک اچھے نمونہ کی غلامانہ تقلید کرے اور وہ اس عمل کو جاری رکھتا ہے "حتیٰ کہ اس خصوص میں اپنی صلاحیت کے حدود کے اتنا قریب پہنچ جاتا ہے کہ اس کے بعد وہ کوئی قابل لحاظ ترقی نہیں کرتا[1]" یہی چیز اُس طالب علم پر بھی صادق آسکتی ہے جو فنون لطیفہ میں سے کسی ایک کی مشق کی کوشش کر رہا ہو۔ مثلاً یہ قول پیانو کے ایک نو مشق پر ایسے مصور پر جو متخیلہ سے عاری ہو اور ایسے مقرر پر جس میں روانی نہ ہو صادق آتا ہے لیکن ایسا نہیں ہونا چاہیئے۔ اگر فنون لطیفہ میں حقیقی ترقی کرنی مقصود ہو تو ان کی مشق کرتے وقت تقلید کو آزاد تر اور زیادہ خود رو ہونا چاہیے۔

تدریسی عمل سے متعلقہ عام قواعد کی قدر و قیمت۔

اب ہم نے باقاعدہ تدریس کے اُن تین نمونوں پر غور کر لیا جن پر علیحدہ علیحدہ بحث کرنے کی ضرورت معلوم ہوتی تھی اور اب اُس سوال کے متعلق کچھ کہنا باقی رہ گیا ہے جس کو اس باب کے ابتدا میں کسی بحث کے بغیر چھوڑ دیا گیا تھا یعنی اُن عام قواعد کی قدر و قیمت کا سوال جو ہماری تلاش و جستجو کا مقصد تھا۔ کسی فن کے

---

[1] اسٹاؤٹ

قواعد کے متعلق ہم نے ابھی جو کچھ کہا ہے اس کا انطباق یہاں بھی اتنا ہی ہوتا ہے جتنا کہ کسی اور جگہ پر۔ نوجوان مدرس کو اس امر کے متعلق خواہ کتنا ہی متنبہ کیا جائے کم ہے کہ اس کے لیے سب سے بڑی چیز یہ ہے کہ وہ تدریسی عمل کے "صوری اقدام" کی صحیح اسپرٹ اور روح کو ان کے الفاظ کی غلامانہ پابندی کئے بغیر حاصل کر لے اور اس کے کیا معنی ہوئے! اس کے یہ معنی ہوئے کہ گو کسی ایک حصہ یا میتھڈ ہول کی تدریس میں سارے اقدام کو ضروری طور پر طے نہیں کیا جاتا تاہم جس ترتیب سے کہ اقدام واقع ہوتے ہیں اس کو نقصان کے بغیر ترک نہیں کیا جا سکتا۔ اس کے یہ معنی ہوئے کہ علم یا ہنر کا اکتساب قدیم اور جدید کے تمثل کا عمل ہے یہ کہ اس لئے طالب علم کے سابقہ محصلہ تصورات کے ذخیرہ کے متعلقہ حصوں کو اولاً تازہ کر لینا چاہیئے، یہ کہ مقرون اور جزء سے مجرد اور کل کی طرف بڑھنا چاہیئے، یہ کہ استعمال کرنے سے قبل تصورات کا حصول لازمی ہے اور یہ کہ انطباق اور استعمال سے کوئی چیز مستقل اور مستحکم طور پر حاصل ہو جاتی ہے۔ ایک مقرر اپنے موضوع کا اچانک طور پر آغاز کر کے بالغ سامعین کو برقا سکتا ہے اور ان میں آگے آنے والے دلیل یا تشریح کے لئے تیار ہوتے "اپنے خیالات کو جمع کرنے" چھوڑ سکتا ہے — اسی طرح ایک مصنف اپنے بالغ ناظرین پر ایک تعمیم اچانک طور پر پھینک سکتا ہے جیسا کہ میکالے جبکہ وہ اپنے مضامین کے ایک حصہ کو آغاز کرتا ہے تو ہم سے کہتا ہے کہ "جوں جوں تمدن اور تہذیب میں ترقی ہوتی ہے شاعری میں تقریباً لازمی طور پر تنزل ہوتا ہے" لیکن طفلی ذہن کے ساتھ ایسے تجربوں کی کوشش خطرناک ہوتی ہے

بالغ آدمی تعمیم کو بھروسہ پر عاریتاً قبول کرلیتا ہے کیونکہ وہ جانتا ہے کہ اُن حقیقتوں کی تفصیل جن پر یہ تعمیم کم وبیش صحت کے ساتھ مبنی ہے ابھی ابھی کی جائے گی۔ بچہ اس چیز سے بالکل ناواقف ہے اور آپ کی مجرد تجویز اس کو گرمانے کے بجائے اکتا دیتی ہے۔ ہم کو یقین رکھنا چاہئے کہ بچوں کو کوئی ایسا اچھا سبق کبھی نہیں دیا گیا جس میں اُن اصولوں کو جو صوری اقدام میں مضمر ہیں سنجیدہ طور پر ترک کیا گیا ہو۔

ہم نے جن عام قواعد کو تشکیل دی ہے ان کا عملی انطباق مدرس کی ملازمت کے ہر زینہ پر مختلف ہوگا۔ ابتدا ابتدا میں اچھے نمونوں کا مشاہدہ کرنا اس کے لئے بہترین ہے اور یہ کہ وہ خود اپنے اسباق کے اشارات کی تیاری میں عقل سلیم کی رہنمائی حاصل کرے۔ ان اشارات کی نظر ثانی ایک زیادہ تجربہ کار مدرس کو کرنی چاہیئے۔ اور ہر تصحیح ہی کی یا ہر تجویز کی جو کی جائے وجوہ بھی بتائے جائیں۔ اس طرح بتدریج مبتدی پر یہ بات واضح ہونے لگے گی کہ علم یا ہنر کے اکتساب کی تہہ میں چند اُصول مضمر ہیں یہی وقت ہے کہ اب ان اصولوں کا اسی طرح مطالعہ کیا جائے جیسا کہ موجودہ باب میں کیا گیا ہے اور مناسب ہے کہ کچھ عرصہ تک صوری سکیم کے عین مطابق اشارات سبق مرتب کئے جائیں۔ لیکن دوسرے فنون کے قواعد کی طرح تدریس کے قواعد بھی ہمیشہ علانیہ استعمال نہیں کئے جائیں گے۔ جوں ہی کہ مدرس ان کی اسپرٹ یا روح کو بخوبی سمجھ لے اس کو تیاری، پیشکش وغیرہم کی باقاعدہ فوج کو ترک کر دینے کی کامل آزادی دی جاسکتی ہے لیکن اگرچہ اقدام کا کبھی علانیہ اظہار یا خیال تک بھی نہ کیا جائے گا تاہم وہ اس کی بہترین کوششوں میں برابر مضمر

رہیں گے اور اگر وہ انہیں حقارت کی نظر سے نہ دیکھے تو یہ اس کی دانشمندی ہو گی کیونکہ اس نے ان کی مدد کی ضرورت کو شعوری طور پر محسوس کئے بغیر اپنے فن کی اجرائی سیکھ لی ہے۔

حوالہ جات

جو اسکیم کہ عام طور پر "صوری اقدام" کے نام سے مشہور ہے اس کا مزید مطالعہ آڈمس کی پرائمر آف ٹیچنگ باب ششم میں کیا جا سکتا ہے۔ لانگ کی تصنیف ادراک فقرہ (۲)۔ حصہ (۳) بارنٹ کی تصنیف تدریس میں عقل سلیم پہلا باب۔ فنڈلے کی کتاب جماعتی تدریس کے اصول بارہواں و پندرہواں باب۔ ولٹن کی تصنیف تدریس کے اصول تیسرا باب۔ آڈمس کی کتاب تدریس کا عمل پہلا حصہ چوتھا فقرہ اس مبحث کے زیادہ گہرے مطالعہ کے لئے ہیورڈ کی کتاب ادراک کا سبق اور ادراک کی تربیت مولفہ این کلیٹی ملاحظہ ہو۔

بارھواں باب

تدریس کی تدبیریں یا ذرائع

"تدریس کے عمل میں مدرس کی حیثیت رہنما، ہادی یا اُن طریقوں کے نگران کار کی ہے جن سے طالب علم اپنے آپ کو کوئی چیز سکھاتا ہے"

(جوسف پین)

طریقہائے تدریس اور ذرائع تدریس میں فرق

طریقۂ تدریس کی اصطلاح کو استعمال کرنے کی وجہ ہم نے پڑھ لی ہے جس سے مراد تدریس کے مواد کی ایسی باترتیب تنظیم ہے جو طالب علم کے ذہن کو بہترین طور پر متاثر کرے۔ لیکن اس ملک اور براعظم یورپ کے مصنفین تعلیم نے اس اصطلاح کو تدریسی عمل کے مختلف پہلوؤں کے لیے مبہم طور پر استعمال کیا ہے مثلاً ہم استفہامی، سقراطی، سوالی، جوابی، بروزی، توضیحی، تجربی، استقرائی، استخراجیہ، انکشافی اور بیانی طریقہائے تدریس کے نام سنتے ہیں۔ ہم بچوں کو پڑھنا سکھانے کے صوتی طریقے، کسی غیر زبان کی تدریس کے راست یا مکالمی طریقے، ابتدائی سائنس کی تدریس کے مشاہداتی طریقے، علم ہندسہ پڑھانے کے تجربی طریقے اور

تاریخ کی تدریس کے متراکز طریقے کے متعلق یہی سنتے ہیں بعض اوقات ہم دیکھتے ہیں کہ اُن ذرائع کو بھی جو اسباق کی توضیح کے لیے استعمال کیے جاتے ہیں طریقہائے تدریس کہا جاتا ہے گو اصطلاحات کے استعمال میں کامل استقامت و یکسانیت کا برقرار رکھنا مشکل ہو سکتا ہے تاہم ہمیں کم ازکم اُس باقاعدہ طریق عمل میں جس پر ہم نے گزشتہ چار باب میں بحث کی ہے اور سبق کو پیش کرنے کے مختلف طریقوں اور ذرائع توضیح میں جنہیں مدرس استعمال کرتا ہے واضح طور پر تمیز کرنی چاہیے ۱؎ جس حد تک متذکرہ صدر اسمائے صفت تنظیم و ترتیب کے سوال سے متعلق ہیں۔ انہیں "طریقہ" کی صفت ظاہر کرنے کے لیے جائز طور پر استعمال کیا جا سکتا ہے۔ لیکن اس کے علاوہ کسی اور صورت میں نہیں۔ مثلاً ہم تاریخ پڑھانے کے طریقہ کو متراکز طریقہ جائز طور پر کہہ سکتے ہیں۔ لیکن سوالی و جوابی یا توضیحی طریقہ کہنا زبان کا کچھ زیادہ خوش گوار استعمال نہیں ہے۔ ان اصطلاحات میں جو تصور مضمر ہے اُس کو زیادہ صحت کے ساتھ حسب ذیل طریقہ سے بیان کیا جا سکتا ہے۔ تدریس کے عمل میں مدرس کو نہ صرف طریقہ تعلیم ہی کو جس کو حقیقتاً طریقہ تعلیم کہنا چاہیے ملحوظ رکھنا ہوتا ہے بلکہ ان بعض خارجی صورتوں یا پہلوؤں کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے۔ جو اس کی تدریس وقتاً فوقتاً اختیار کرتی ہے یا اُن ذرائع تعلیم کا لحاظ کرنا ہوتا ہے جن کی مدد حاصل کرنے کی اس کو ضرورت ہو مثلاً ایک موقع پر طلباء سے سوال کرنا اور انہی کو گفتگو کرنے کا موقع دینا بہترین ہوتا ہے اور دوسرے موقع پر توضیح کی خاطر خود ہی کا بولنا مناسب ہوتا ہے۔ ایسے وسائل کے اہم ترین ذرائع ہیں ہم توضیحات، تحریری امتحانات، کتب درسی اور مشقی

۱؎ کیمیرے کی کتاب کورس دی ڈاگاگ ملاحظہ ہو (مترجمہ مِن بحیثیت لکچرر بہ تدریس) حصہ دوم باب اول۔ اور کیم کے یوریمن اسکولس صفحہ ۲۱۳ سے مقابلہ کیجیے۔

بیاضوں کے استعمال کو رکھ سکتے ہیں۔ انہی پر اس باب میں بحث کی جائے گی۔

زبانی سوالات

ایک نوجوان مدرس کی ضروری تمناؤں سے ایک آرزو یعنی سوال کرنے کے ایک اچھے طریقہ کا اکتساب بتائی جا سکتی ہے۔ یہ کہنا کہ ایک اچھا سوال کرنے والا ایک اچھا مدرس ہوتا ہے زیادتی ہے لیکن یہ کہنا کچھ زیادتی نہیں ہے کہ ایک حقیقتاً غیر ہنرمند سوال کرنے والا مجموعی حیثیت سے ایک معمولی مدرس ضرور ہے کیونکہ اس کی ہنرمندی کی کمی کو بچہ کے ذہنی اعمال کے متعلق بصیرت کی کمی کے مساوی ہونا چاہیئے۔ تاہم جیسا کہ معلوم ہوتا ہے کہ اکثر لوگوں نے فرض کر لیا ہے تدریس کا فن صرف سوالات کرنے ہی پر مشتمل نہیں ہے اکثر مروجہ تعلیمی کتب میں اس کی اہمیت پر پورا پورا اصرار کیا گیا ہے۔ لیکن ایک ذریعہ کی حیثیت سے تدریس میں اس کے جو حدود و خطرات ہیں اُن پر وہ توجہ نہیں دی گئی جس کے وہ مستحق ہیں۔

سوال کرنے کے مقاصد جو عام طور پر بیان کیے جاتے ہیں

عام طور پر یہ بیان کیا جاتا ہے کہ سوال کرنے کے فن کو کم از کم تین مختلف طریقوں سے استعمال کیا جا سکتا ہے جو سبق کے دوران میں اس کے تدریجی مدارج کے مطابق ہوتے ہیں۔ کہا جاتا ہے کہ سبق کی ابتداء میں سوال کی نوعیت تجربی ہوتی ہے جس سے مدرس کا مقصد یہ معلوم کرنا ہوتا ہے کہ موضوع زیر بحث کے متعلق طالب علم کیا جانتا ہے تاکہ وہ آنے والی چیز کے لیے راستہ صاف کر سکے ثانیاً یہ کہا جاتا ہے کہ سبق کے دوران میں سوال کرنے کا مقصد یہ ہوتا ہے کہ استنتاج یا مشاہدہ کے عمل کی طرف طالب علم کی زینہ بہ زینہ رہنمائی کی جائے اور ثالثاً یہ کہ سبق کے یا ہر اہم حصہ کے ختم پر سوال کرنے کی غایت یہ بتائی جاتی ہے کہ

مدرس یہ معلوم کرسکے کہ مواد کا تمثّل کس حد تک ہوا ہے اور وہ کون کون سے نکات ہیں جو مشکل معلوم ہوتے یا غلط فہمی کا باعث ہو رہے ہیں۔ اس بحث کا یہ ایک کافی اچھا بیان ہے جیسا کہ اس کو عام طور پر پیش کیا جاتا ہے اور ایسی ہی ہدایات کی بنا پہ نوجوان مدرسین اس سبق کو ایک مثالی یا بہترین سبق تصور کرلیتے ہیں۔ جس میں مدرس شروع سے آخر تک سوالات کی بوچھاڑ قائم رکھتا ہے۔

سبق کی ابتدا میں بچوں کے معلومات کا ٹٹول لینا یقینی طور پر ضروری ہے تاکہ قدیم و جدید مواد میں مناسب اتصال ہوسکے۔ گزشتہ باب میں اس پر زور دیا جاچکا ہے جہاں کہ ابتدائی زینہ کو نمایاں طور پر تیاری کا زینہ بتایا گیا تھا۔ یہ زینہ فطری طور پر زیادہ تر طالب علم کے کام پر مشتمل ہوگا اور مدرس کا صرف یہ فریضہ ہوگا کہ وہ اس کو اس نقطہ سے بھٹکنے نہ دے۔ اس غرض کے لیے جتنے سوالات ضروری ہیں ان سے بڑھ کر سوالات کرنے سے مدرس کو احتراز کرنا چاہیئے۔ کوئی سوال کرکے طالب علم کے خیال کو مطلوبہ راستہ پر لگادینے کے بعد اس کو چاہیئے کہ وہ جواب میں حتی الامکان مداخلت نہ کرے۔

ابتدائی سوالات | ابتدائی نام نہاد سوالات کے متعلق جو چیز صحیح ہے وہی چیز متذکرۂ صدر اقسام سوالات کی آخری قسم کے متعلق بھی مساوی طور پر صحیح ہے۔

سبق کے دوران میں بعض نمایاں زینوں پر ٹھیر جانا اور جو کچھ پڑھایا جاچکا ہے اس کے ایک مختصر خلاصہ کا بچوں سے مطالبہ کرنا اور آخر میں پورے سبق کے خلاصہ کی خواہش کرنا بہت اچھا عمل ہے ۔[1]

اعادے کے سوالات | اس نوبت پر یہ چیز اہم ہے کہ طالب علم نہ صرف

[1] گیارھویں باب میں تجاذب اور تداعی کے متعلق جو کچھ لکھا گیا ہے اس سے مقابلہ کیجئے۔

پڑھائے ہوئے اصول اور واقعات کا دوبارہ اظہار کرسکے بلکہ اس کا اعادہ ایک منطقی اور منظم طریقہ سے کرے لیکن جب اعادہ مدرس کے سوالات کی وجہ سے متفرق جوابوں کی صورت اختیار کرلے تو آخرالذکر شرط کو بالکل نظرانداز کردیا جاتا ہے جس کی وجہ یہ ہے کہ اعادہ کا آدھے سے زیادہ کام مدرس کردیتا ہے جو طالب علم کو نہ صرف اس چیز سے جو پڑھائی گئی ہے تھوڑا تھوڑا کرکے امیا کرتا ہے بلکہ اس بیان کو منظم اور ٹھیک بنانے کا سارا کام بھی انجام دیتا ہے۔ جس عمل کو یہاں مطعون ٹھیرایا جارہا ہے وہ غالباً ایک بڑی حدتک مسلسل بیان کرنے کی قوت کی کمی کا ذمہ دار ہے جس کی شکایت ممتحنین مدارس تدریس کے نتیجہ کی حیثیت سے اکثر کرتے ہیں۔ بہترین قسم کا اعادہ وہ ہے جس میں ایک منتخب طالب علم سبق کو مسلسل طور پر بیان کرتا ہے اور اس کے ساتھیوں کو اجازت ہوتی ہے کہ وہ اس کے بیان کو صحیح کریں یا اس میں اضافہ کریں۔ ایسی صورت میں سوالات کی بوچھاڑ ذہنی فعلیت کو بڑھاتی نہیں بلکہ گھٹا دیتی ہے شاید بعض اوقات ایک آدھ سوال کردینا ضروری ہوسکتا ہے تاکہ طالب علم کو راہ راست پر رکھا جاسکے لیکن بحیثیت مجموعی اعادے کو ایک منظم اور مسلسل بیان کی صورت دینے کا بار جماعت پر ڈالا جانا چاہیئے نہ کہ مدرس پر۔ اس میں شک نہیں کہ اس طریقہ کو چھوٹی عمر کے طلباء کی نسبت کرتے بڑی عمر کے طلباء کے ذریعہ زیادہ آسانی سے عملی جامہ پہنایا جاسکتا ہے لیکن کمسن طلباء کی بھی ہمت افزائی اور تربیت کی جانی چاہیئے کہ وہ مسلسل زبانی بیانات کے ذریعہ اپنے خیالات کا اظہار کریں یہ کہنا کہ وہ قوت بیانیہ کے فقدان کی وجہ سے اظہار خیالات نہیں کرسکتے علت کو غلطی سے سبب تصور کرنا ہے۔

مکمل جملوں میں جواب دینا بعض مدرسین نے جنہوں نے مدرس کے سوالات

کی وجہ سے طلباء کے متفرق جوابات کے ایک سلسلہ محض کی خرابی کو واضح طور پر دیکھا ہے اس کے علاج کے طور پر یہ تجویز پیش کی ہے کہ اس امر پر اصرار کیا جائے کہ طلباء مکمل جملوں میں جوابات ادا کریں اس کے متعلق ہم یہ کہتے ہیں کہ یہ علاج ایک ایسی خرابی کے ازالہ کے لیے تجویز کیا گیا ہے جس کو با آسانی روکا جا سکتا ہے۔ سطحی جوابوں کو روکنے کا بہترین طریقہ یہی ہے کہ سطحی سوالات ہی نہ کیے جائیں یہاں روک تھام اصلاح سے بہتر ہے لیکن اس تجویز پر بھی یہ مہلک اعتراض کیا جا سکتا ہے کہ اس میں تدریس کے عمل کو کم فطری بنانے کا میلان ہے۔ کیونکہ معلم اور متعلم کے درمیان جو آزاد اور بے روک تعلق ہونا چاہیئے وہ اس میں کم ہوتا ہے۔ یہ کہنا کہ اس سوال کے جواب میں کہ "جنگ ہیٹنگ کب ہوئی" "ہمیں ۱۰۶۶ء" نہیں قبول کرنا چاہیئے بلکہ "جنگ ہیٹنگ ۱۰۶۶ء میں ہوئی" پر اصرار کرنا چاہیئے یقیناً علمی تفاخر و نمائش کی طرف ایک بڑی حد تک جانا ہے۔ ہم اس کو غار کے بیت کی حیثیت سے نظر انداز کر سکتے ہیں اگرچہ ہم اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی اقبال کرتے ہیں کہ مکمل جملہ ایک ایسی چیز ہے جس کی مناسب حالات میں اجازت دی جانی چاہیئے۔

"روزی" سوالات

سوالات کی سب سے بڑی اہمیت سبق کی ابتدا یا انتہا پر اتنی نہیں ہے جتنی کہ سبق کے دوران میں ہے اور خصوصاً ایسے سبق کے دوران میں جس سے استدلال کا ایک سلسلہ وابستہ ہو اور یہی چیز ایک قوی اور کمزور مدرس میں امتیاز کرنے کے لیے تقریباً کافی ہو جاتی ہے۔ مثلاً جب مدرس حساب یا جبر و مقابلہ کے ایک قاعدہ کی طرف سے دوسرے متعلقہ قاعدے کی طرف طلباء کی رہنمائی کرتا، جب وہ کسی ملک کی آب و ہوا اور اس کی پیداوار کے درمیان تعلق بتاتا، یا جب وہ متعدد مثالوں کی بنا،

پر قواعد یا سائنس کا کوئی قاعدہ قائم کرنے کی کوشش کرتا ہے تو استقرائی یا استخراجی استنتاج کی ایسی تمام صورتوں میں ایک سوال کنندہ کی حیثیت سے مدرس کا کمال ہی وہ چیز ہے جس کی مدد سے اس امر کا یقین کیا جا سکتا ہے کہ آیا طلبا حقیقت اور سچائی کی تلاش میں فاعلی حصہ لے رہے ہیں یا مدرس کے علم و تبحر کے محض انفعالی حصول کنندہ ہیں۔

پس صوری اقدام کے تیسرے زینہ پر سوالات ایک اہم فریضہ انجام دینگے جو کہ تقابل اور (غالباً) تجرید کا ہوگا اور سبق کو پیش کرنے کے دوسرے زینہ پر بھی وہ ایک اہم کام انجام دیں گے۔ بشرطیکہ مضمون زیر بحث اس کی اجازت دے نام نہاد "بروزای" پیشکش کو یعنی وہ جس میں کہ مواد کو سوچ کر خود نکالنے میں طلبا کی رہنمائی کیجاتی ہے زیادہ تر سوال و جواب پر مشتمل ہونا چاہیئے لیکن جب پیشکش کی نوعیت بیانی ہوتی ہے تو سوالات کی کچھ زیادہ اہمیت نہیں ہوتی بعض اوقات ناتجربہ کار مدرسین کسی ایسی تاریخی یا جغرافیائی کھلی حقیقت کو اخذ کرانے کی بے سود کوشش کرتے ہیں جس کو کہ اس کی نوعیت کا لحاظ کرتے صاف صاف بتا دیا جانا چاہیئے۔ بلاشبہ یہاں کسی واقعہ کو حقیقی طور پر ہیر پھیر سے پڑھانے میں جو کہ محض تضیع اوقات سے ہے، اور کسی تقابل یا استنتاج کے بظاہر ہیر پھیر سے قائم کرنے میں، جس سے کہ حقیقی طور پر وقت کی بچت ہو سکتی ہے، ایک غلط فہمی واقع ہو گئی ہے۔ طالب علم اپنے اندرونی شعور سے واقعات نہیں نکال سکتا لیکن یہ اندرونی شعور اس کو اس قابل بنا سکتا ہے کہ وہ اُن واقعات کے درمیانی تعلق کو سمجھ سکے جن سے وہ واقف ہے۔

اچھے سوال کے علامات

تو پھر ایک اچھے سوال کے کون کون سے ضروری اوصاف ہیں؟۔ سب

سے پہلے اس کو چاہیئے کہ وہ طالب علم کو حقیقی ذہنی فعلیت پر آمادہ کرنے وہ اس کے مشاہدہ کرنے یاد رکھنے اور غور و تامل کرنے کا باعث ہو۔ اچھے سوال کی یہ ایک ہی اہم شرط ہے۔ لیکن اس سے علانیہ طور پر یہ فوراً مستخرج ہوتا ہے کہ سوالات کی تشکیل ایسی ہو کہ طلبا ء میں قیاس کرنے کی ہمت نہ پیدا ہو اور اس لیئے عام طور پر ان کا جواب "ہاں" یا "نہیں" یا کسی اور ایک ہی لفظ سے نہ دیا جا سکے کیونکہ اسی قسم کے سوالات ہی طلباء کو "قیاس اور گپ لڑانے کی" ترغیب دیتے ہیں۔ لیکن اس قاعدہ کے اکثر مستثنیات ہو سکتے ہیں۔ بہترین مدرس بھی اکثر دفعہ یکے بعد دیگرے ایسے سوال کرتا ہے جن کے وہ صرف اثباتی جواب کا متوقع رہتا ہے۔ وہ اس قاعدہ پر غور کرنے کے لیے نہیں ٹھیرتا جو تدریس کی کتابوں میں درج ہے اور ایسا کرنا ہی اس کی دانشمندی ہے۔ اگر اس کی غرض مناسب طور پر پوری ہو جائے تو کافی ہے۔ دیگر یہ کہ عام طور پر محذوف سوالات سے احتراز کرنا چاہیئے لیکن اس کو بالکل ہی مطعون نہ ٹھیرایا جائے۔ ایک اہم نکتہ یہ ہے کہ جواب کو اتنا واضح اور صریح نہ ہونا چاہیئے کہ وہ کسی ذہنی کوشش کا باعث ہی نہ ہو۔ اس سے ہمارا جو مطلب ہے اس کی ایک انتہائی مثال اس مدرس کی ہے جس نے آکسیجن اور ہائیڈروجن کا ایک زبردست دھماکہ پیدا کرنے کے بعد لڑکوں سے دریافت کیا کہ آیا انھوں نے اس کی آواز سنی یا نہیں۔ عقل سلیم بھی یہی کہتی ہے کہ سوالات کو ساری جماعت پر اچھی طرح پھیلے ہوئے ہونا چاہیئے نہ کہ چند ذہین افراد پر محدود۔ اور عموماً طلباء کو قبل از قبل یہ معلوم نہ ہونا چاہیئے کہ سوال کا جواب کس طالب علم کو ادا کرنا ہے۔ بعض اوقات مختلف اور قواعد بھی بتائے جاتے ہیں مثلاً یہ کہ ہم سے کہا جاتا ہے کہ سوال کا اظہار صحیح طور پر کیا جانا چاہیئے کہ اس کو واضح اور قابل فہم ہونا چاہیئے

کہ اس کے الفاظ صاف اور مختصر ہونا چاہئیں کہ اس کو معین نہ کہ مبہم ہونا چاہیے اور یہ کہ اس کو خندہ پیشانی سے پوچھا جانا چاہیے۔ یہ ساری باتیں کافی صحیح ہیں لیکن قواعد کی ایسی پیچیدہ فوج مشکل ہی سے ضروری دکھائی دیتی ہے سوائے اس کے کہ جو غلطیاں ان سے متعلق ہیں وہ بیان کرنے کی بنسبت سوالات کرنے میں زیادہ واقع ہوتی ہیں۔ اس امر پر کافی قوت کے ساتھ اصرار نہیں کیا جا سکتا کہ سوالات کرنے کا ایک ہی بہترین قاعدہ یہ ہے کہ اپنے طلباء کو مشاہدہ اور غور و تامل کرنے پر لگاؤ۔ کاتب الحروف اس قاعدہ پر اصرار کرتا ہے کیونکہ اس نے متعدد اچھے اسباق کی نکتہ چینی کرتے ہوئے لوگوں کو سنا ہے اور وہ بھی محض اس بناء پر کہ مدرس نے اتفاقاً متذکرہ صدر قواعد میں سے ایک یا زیادہ کی خلاف ورزی کی تھی اگرچہ اس کے سوالات کا عام میلان دلچسپی اور غور و تامل کو اکسانا اور ابھارنا تھا۔

جوابات جو عمل کہ جواب کے ساتھ کیا جائے وہ سوال کرنے کے طریقہ سے کسی طرح کم اہم نہیں ہے۔ کوئی جواب بالکل صحیح یا بالکل غلط یا صحیح اور غلطی کا مجموعہ ہو سکتا ہے بلاشبہ جو جواب کہ بالکل صحیح ہو اس کے متعلق مدرس کو کوئی دقت پیش نہ آئیگی اور مایوس کن غلطیاں بہت ہی شاذ و نادر ہونا چاہیئے۔ ایک ایسے بچہ کے متعلق جس نے خط استوا کی تعریف یہ کی ہو کہ وہ وحشی خانہ کا ایک بیر ہے جو دنیا کے اطراف گھوم رہا ہے ہمیں سوائے اس کے اور کچھ نہیں کرنا ہے کہ اس کی انتہائی جہالت و لاعلمی کا لحاظ کرتے ابتدا سے شروع کریں۔ نوجوان مدرس اکثر ایسے جوابوں کے ساتھ عمل کرنے میں ناکام رہتا ہے جو صحیح اور غلطی کا مجموعہ ہوتے ہیں، اور زیادہ تجربہ کار مدرس کی جدت پر بھی ایسے جوابوں سے بہت بار پڑتا ہے۔ بچہ

کے غور و فکر کرنے کے طریقہ سے جو ذہین اور ہمدرد مدرس واقف ہوتا ہے اس کے لیے اس قسم کا جواب عموماً سبق آموز اور بعض اوقات حیران کن انکشاف ہوتا ہے۔ اُن غلط تصورات کا جو توجہ کی کمی یا طالب علم کے حافظہ کی غلطی یا خود اس کی ناقص توضیح یا شاید درسی کتاب کی زبان کی پیچیدگی کی وجہ قایم ہو جاتے ہیں کسی تشریح کے بغیر ایسے جواب کو نامنظور کر دینے کا عمل صحیح طور پر نامناسب ہے۔ جس بچہ نے کہ خط استوا کو صرف ایک فرضی خط ہے جو دنیا کے اطراف کھینچا گیا ہے بتایا ہو اس کو سوالات کے ایک سلسلہ کے ذریعہ یہ بتانے کی ضرورت ہے کہ اس کی تعریف قابل ترمیم ہے۔ ایسے ہی موقع پر نام نہاد سقراطی طریقہ سوال کی قدر و قیمت بلاشبہ بہت بڑھ جاتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ سقراط کی منطق اور مدرس کے سوالات کے درمیانی تشابہ میں اکثر دفعہ مبالغہ کیا گیا ہے۔ جیسا کہ افلاطون کے مکالمہ میں بیان کیا گیا ہے اس فلسفی کا مقصد یہ ہوتا تھا کہ وہ خود سے سوال کرنے والوں پر ان کی عقلی کمزوری ثابت کر دے اور یہ بھی بتا دے کہ وہ مروجہ رائے کو سوچے سمجھے بغیر قبول کر لینے کے مرتکب ہوتے تھے اور ایسا معلوم ہوتا ہے کہ سقراط کو اس چیز میں عجیب اطمینان حاصل ہوتا تھا کہ وہ اپنے شکاروں سے پہلے متناقض باتیں کہلوا لیتا اور اس کے بعد انہیں تاریکی میں چھوڑ دیتا تھا۔ یہ مقصد مدرس کے مقصد سے بالکل جداگانہ ہے۔ لیکن اس فرق کے باوجود افلاطون کے آسان تر مکالمے اس مدرس کے لیے یقیناً بہت اچھے ہیں جو سوال کرنے کے فن میں کمال حاصل کرنے کی تمنا رکھتا ہو۔

جو کچھ بھی اوپر بیان کیا گیا وہ صرف ان غلطیوں پر منطبق کرنے کے منشا سے لکھا گیا ہے جو حقیقتاً سچے دل سے واقع ہوئی ہوں۔ بلاشبہ مدرس کو

اس قدر زود فہم ہونا چاہیئے کہ وہ ایک صحیح غلطی اور لاپرواقیاس میں یا موضوع زیر بحث سے چالاکی سے بچنے میں فرق کرسکے۔ آخرالذکر کے ساتھ وہ کیا عمل کریگا اس کا تعلق تدریس کی نسبت کرتے ضبط و تنظیم سے ہے ایسا ہی جو عادت کہ معمولی جوابوں کی غیر معمولی تعریف کرنے کی بعض اوقات ڈال لیجاتی ہے اس کا تعلق بھی اسی سے ہے۔

توضیح

زبانی تدریس میں ایک ذریعہ کی حیثیت سے سوالات کے جو حدود ہیں انہیں بیان کیا جا چکا ہے۔ اس امر کے متعلق شبہ کرنے کی کوئی وجہ نہیں ہے کہ ہماری تعلیمی کتابوں اور ہمارے ابتدائی مدارس کے عمل میں سوال و جواب کے طریقوں کو بہت زیادہ اہمیت دی گئی اور انہیں غلط طور پر استعمال کیا گیا ہے۔ برخلاف اس کے اعلیٰ مدارس میں مسلسل لکچر پر بالکلیہ بھروسہ کرنے کا میلان شائد زیادہ جاری و ساری ہے تدریسی کمال و ہنرمندی کا ایک بہت بڑا جز تدریس کی ان دونوں صورتوں کی صحیح مقدار کے اشتراک پر مشتمل ہے۔ ریاضیاتی، سائنٹفک اور قواعدی تدریس میں جن میں ایک زینہ دوسرے زینہ سے اس کی وجہ بتکلف ملا ہونے کے باعث منطقی طور پر ملا ہوا ہوتا ہے ایک باکمال مدرس خود بہت کم بولیگا اور انہیں بہت زیادہ کرائے گا لیکن ادب تاریخ اور بیانی جغرافیہ میں اور ان سارے اسباق میں جو استنتاج کے ایک سلسلہ کی نسبت کرتے ایک باترتیب بیان پر زیادہ مشتمل ہوتے ہیں سوالات کے استعمال کے حدود ان کی بڑی اہمیت کے باوجود زیادہ محدود ہوتے ہیں۔ نوجوان مدرسین کی کوششوں میں اکثر دفعہ دو قسم کے تناقض غلطیاں پائی جاتی ہیں جب کہ انہیں سوالات کرنا چاہیئے لکچر دینے اور خود بولنے کی اور جب انہیں خود کسی بات کو واضح کرنی چاہیئے ان کی حقیقت لگے

متعلق بچوں سے سوال کرنے کی جو مسلمہ طور پر اس چیز سے ناواقف ہیں آخرالذکر صورت میں سبق کوئی نیا سبق نہیں بلکہ آموختہ کا اعادہ معلوم ہوتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ تدریس میں کسی چیز کو واضح اور صاف طور پر بیان کرنے کی قوت کسی قصہ کو اچھی طرح کہنے کی طاقت اتنی ہی ضروری ہے جتنا کہ سوالات کرنے میں کمال۔ فضول اور غیر ضروری سوالات حقیقت میں ایک لبادہ ہوتے ہیں جو ایک قصہ گو کی حیثیت سے مدرس کی کمزوری کو ڈھانک دیتے ہیں۔ اس سے ہمارا منشا بلاشبہ بکواس کی تائید کرنا نہیں ہے۔ بہت سے اسباق ایسے ہوتے ہیں جن میں طلبا کو زیادہ تر بولنا چاہیئے اور کوئی ایسا سبق نہیں ہوتا جس میں انہیں سنتے ہی رہنا چاہیئے۔ یہاں جس نکتہ پر اصرار کیا جا رہا ہے وہ یہ ہے کہ موثر تدریس کا انحصار ایک بڑی حد تک واضح اور صاف توضیح کی قوت پر ہوتا ہے چونکہ لوگوں کی اس قوت میں بڑا اختلاف ہوتا ہے اس لیے نوجوان مدرسین کو اس کی تربیت اپنی آپ کرنی چاہیئے کسی بیان کے سارے نکات ایک ترتیب سے بیان کیے جانے چاہیئیں "وہاں میں تم سے فلاں بات کہنا بھول گیا" کے جیسے کلمے شاذونادر استعمال کیے جائیں ضروری نکات پر مناسب زور دیا جائے اور غالباً انہیں تختہ سیاہ پر بھی لکھا جائے مدرس کی زبان ایسی ہونی چاہیئے کہ طالب علم اس کو سمجھ سکے اور اس کی آواز اور انداز تکلم اس کی زبان کی موثریت میں اضافہ کرے۔ ہر شخص ایک اچھا قصہ گو نہیں ہو سکتا۔ لیکن ہر شخص جو کہ اور طرح سے مدرس بننے کے قابل ہے وہ اس قوت کو کافی اچھی طرح حاصل کرسکتا ہے۔ بشرطیکہ وہ ان معمولی چیزوں پر مناسب توجہ دے آواز کی تربیت خاص اہمیت رکھتی ہے۔ خراب تلفظ، بہت ہی بلند یا بہت ہی پست آواز اور آواز کی وہ پستی جو ہونٹوں زبان اور تالو کے ناقص

عمل سے پیدا ہوتی ہے ان سب کی اصلاح مناسب مشق کے ایک نظام کے ذریعے کی جانی چاہیئے ع۱

تحریری امتحانات امتحان کا ذکر جنہیں کسی مدرسہ کی کارکردگی کی ایک عام ضمانت تصور کیا جاتا ہے ہم ایک علٰحدہ باب میں کریں گے۔ موضوع زیر بحث سے یہاں وہ اسی حد تک متعلق ہیں جہاں تک کہ وہ اُن وسائل میں سے ایک وسیلہ ہیں جنہیں مدرس کسی حاکم کے حکم کے بغیر تدریس کے حصول اغراض کے لیے کرتا ہے معمولی جماعتی امتحانات صریح طور پر اُن اعتراضات سے بالاتر ہیں جو اُن امتحانوں پر کیے جاتے ہیں جن کی جانچ بیرونی ممتحن کرتے ہیں۔ یہ امتحانات سوال کرنے کا ایک کسی قدر زیادہ باقاعدہ اور انفرادی طریقہ تجسس ہے اور زبانی سوالات کے متعلق جو کچھ کہا گیا ہے اسکے اکثر و بیشتر حصہ کا اطلاق مساوی قوت کے ساتھ مدرس کے تحریری امتحانات پر بھی ہوتا ہے۔

کب مفید ترین ہیں لیکن ان جماعتی امتحانوں کے متعلق بھی نصیحت کے چند الفاظ کا اضافہ کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ سب سے پہلی بات یہ ہے کہ ان کی غرض و غایت کی پوری پوری تکمیل اُسی وقت ممکن معلوم ہوتی ہے جب کہ وہ باقاعدگیاں جن سے ایک امتحان گھرا ہوا ہوتا ہے کم سے کم کر دیے جائیں۔ اور اس کے لیے وہ شائد اسی وقت بیحد موثر ہوتے ہیں جب کہ ان کے متعلق کوئی اعلان قبل از وقت نہیں کیا جاتا اور جب انہیں محض ایک ایسی مشق تصور کیا جاتا ہے جو طالب علم نے کاغذ پر مضمون زیر بحث سے متعلق اپنے علم کی حد تک کی ہو۔ ثانیاً یہ کہ بشرطیکہ امتحانات کے یہی معنی لیے

ع۱ برل کی تصنیف واضح گفتگو اور اچھی قراءت ملاحظہ ہو۔ براؤن کی کتاب آواز گیسنہ اور گفتگو وغیرہ ملاحظہ ہو۔

جائیں۔ کوئی معقول وجہ نہیں معلوم ہوئی کہ کیوں ایسے امتحانات متعدد بار نہ لئے جائیں لیکن جب روزمرہ کے کام سے انہیں خاص طور پر ممیز کیا جائے اور بالخصوص جب اسکی اسپرٹ کو ٹکسایا گیا ہو انہیں نسبتاً کم تعداد میں ہونا چاہیے۔ ثالثاً یہ کہ چونکہ مدرس آموختہ اور ایک اوسط طالب علم کی متوقع قابلیت سے واقف ہوتا ہے اس لیے پرچہ سوالات کی ترتیب کے وقت اس کو انتخاب و پسند کیلیے اتنے سوالات دینے کی ضرورت نہیں جتنے کہ عموماً ایک سرکاری یا پبلک امتحان میں دیے جاتے ہیں اگرچہ وہ اس امر کا اطمینان کرلیگا کہ مختلف صلاحیتوں اور مختلف دلچسپیوں کے طلبا کے لئے بھی کوئی نہ کوئی مناسب و موزوں چیز انجام دینے کی ہے۔ ہاں اگر انہوں نے کاہلی کی ہو تو اور بات ہے۔ سب سے آخر میں یہ امر قابل یادداشت ہے کہ امتحانی پرچہ کو ایک ہی نشست میں مرتب کرنا عموماً نامناسب ہے تاوقتیکہ مدرس کا بہت ہی قوی حافظہ نہ ہو ایسے پرچہ میں تدریسی نصاب کے بعض دلچسپ ترین اور اہم ترین حصوں کے متروک ہوجانے کا اور ایسے نکات پر زور دینے کا میلان ہوتا ہے جن میں بآسانی سوال کی شکل اختیار کرلینے کی بڑی خوبی ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ سوالات کی نوعیت بھی معمولی قسم کی ہوتی ہے جن میں مدرسین کے بہترین اوصاف کی جھلک نہیں پائی جاتی۔ تجربہ کار ممتحنین کا اس امر پر اجماع ہے کہ بہترین سوالات وہ ہوتے ہیں جو حقیقی تدریس کے دوران میں سوجھائی دیتے ہیں کیونکہ ان میں متعلقہ امور کی طرف رجوع ہونے کا اور تربیت کے ایک حقیقی ذریعہ بننے کا زیادہ امکان ہے۔

دانش مندانہ تنظیم کے تحت معمولی جماعتی امتحانات عقلی فعلیت کو ابھارنے کے قوی وسائل ہیں۔ اس کی خاص وجہ یہ ہے کہ یہ طالب علم

کے لیے صحیح قسم کا موقع فراہم کرتے ہیں تاکہ وہ اپنے محصلہ علم کو منطبق کر سکے۔ اکثر دفعہ ایک امتحان "صوری اقدام" کے آخری زینہ کی تکمیل کا ایک مناسب ذریعہ ہو سکتا ہے خصوصاً جبکہ سوالات آموختہ کے محض اعادے سے بڑھ کر کسی اور چیز کا مطالبہ کریں۔

تحریری مشق

جب سے کہ طالب علم اپنے خیالات کا اظہار کاغذ پر کافی آسانی سے کرنے کے قابل ہو جائے یعنی ابتدائی مدرسہ کی اعلیٰ جماعتوں میں اور ثانوی مدرسہ کی ساری جماعتوں میں تحریری مشقیں مدرسہ کے کام کے ایک اہم پہلو ہوتے ہیں جماعتی امتحانوں کی طرح انہیں کسی تدریسی مبحث کے "انطباق" کے زینہ کے مساوی تصور کیا جا سکتا ہے لیکن ان مشقوں کی تعداد کا تعین مضمون اور طالب علم کی عمر کے لحاظ سے مختلف ہوگا۔ مثلاً انہیں تاریخ کی تدریس کی نسبت کرتے ریاضی کی تدریس کا ایک زیادہ مستقل عنصر ہونا چاہیئے اور کمسن طلباء کی نسبت کرتے بڑی عمر کے طلباء کے لیے انہیں زیادہ آزادی سے استعمال کیا جائیگا۔ اکثر دفعہ تحریری مشق سے اس چیز کا اندازہ نہیں لگتا کہ ایک گیارہ یا بارہ سالہ لڑکے نے کسی سبق کو کس حد تک سمجھا اور اپنا بنا لیا ہے کیونکہ اس کی بہت سی غلطیوں کا سبب غالباً لاعلمی یا غلط فہمی نہیں بلکہ اپنے خیالات کو ضبط تحریر میں لانے کی مہارت میں کمی ہوتی ہے۔

مشقوں کی تصحیح

تدریسی عمل کی تفصیلات کے منجملہ تحریری مشقوں کی تصحیح بھی ایک ہے جس پر کم از کم بڑے مدرسوں کی حد تک احتیاط سے غور کرنا چاہیئے اگرچہ اس مشکل کا حل کسی عام اصول کی نسبت کرتے عقل سلیم پر زیادہ تر منحصر ہے۔ مشقی بیاضوں کے ڈھیر ان

کی تفصیلی نظرثانی جسمانی اور ذہنی اعتبار سے ایک تکان آور عمل ہے اور اس لیے ہمیں اس امر کا اطمینان کر لینا چاہیئے کہ اس نوعیت کا کام صرف اسی قدر کیا جائے جتنا کہ یقینی طور پر منفعت بخش ہو اگر مدرس کو اس چیز کا واجبی طور پر یقین بھی ہو کہ اس کے طلباء اس کی تصحیح پر کامل غور وخوض سے توجہ دیں گے تب بھی اس منفعت کو ایک بہت بڑی قیمت پر خریدا جاتا ہے جبکہ میکانکی محنت سے تھک کر اور پست ہو کر وہ حقیقی تدریس کے کام کو انجام دینے مدرسہ آتا ہے لیکن کمسن طلباء کی صورت میں ہمیں اس بات کا یقین ہے کہ اس کی محنت ساری نہیں تو اس کا ایک معتد بہ حصہ ضرور ضائع ہو جائے گا۔ فرض شناسی کی یہ ایک حیرت انگیز حرکت ہے کہ خواہ مدرس کو اس کی تکلیف کا کافی معاوضہ ملے یا نہ ملے وہ پرچہ کی ہر غلطی پر سرخی سے نشان لگا دیتا ہے۔ اس کے علاوہ کم از کم ایک عام نوعیت کی غلطی یعنی املا کے متعلق اس قسم کی منفی تدریس کی قدر و قیمت کو ایک بڑی حد تک بجا طور پر مشتبہ تصور کیا جا سکتا ہے۔ خراب املا کا صحیح علاج وہ مشق ہے جو کسی لفظ کے صحیح شکل کو مثبت طور پر منقش کر دیتی ہے یعنی پڑھنے اور دیکھ کر لکھنے کی مشق۔

تاہم تصحیح کی ایک بڑی تعداد ضروری ہے بحیثیت مجموعی یہ کہا جا سکتا ہے کہ کوئی تصحیح اتنی مفید و موثر نہیں ہوتی جتنی کہ خود غلطی کرنے والے کی تصحیح۔ اور اس لئے سب سے پہلے اسی سے اپنی غلطیوں کو نشان لگانے کا مطالبہ کیا جانا چاہیے۔ بعض مدرسین کافی تشفی بخش نتائج کے ساتھ بچوں سے ایک دوسرے کی تصحیح کراتے ہیں۔ ایسے ذرائع سے جن میں خاص خاص حالات کے پیش نظر تبدیل و ترمیم کی گئی ہو مدرس کی مشقت کو بالآخر بہت کچھ گھٹا دیا جا سکتا ہے۔

آخری دو مبحث یعنی امتحانات اور مشقیں فطری طور پر ہماری

رہنمائی نشانات دینے کے طریقہ پر مختصراً غور کرنے کی طرف کرتے ہیں۔ یہ ایک ایسا موضوع ہے جو اُن مدرسین کے لئے جو روزمرہ کے کمال کے عاشق ہیں ایک حقیقی کشش رکھتا ہے۔ بعض مدارس میں روزانہ مشقوں کے لئے نشانات دینا ایک قاعدہ بن گیا ہے۔ جو مدرس اس قسم کی امداد سے بے نیاز ہو سکتا ہے اس کو ضرور ایسا ہی کرنا چاہیئے کیونکہ یہ طریقہ مدرس کو نشانات دینے والی مشین کے درجہ تک گھٹا دیتا مدرس کی اعصابی زندگی پر بار ڈالتا اور قابلیت و انعام کے تلازم کو بہت زیادہ مستقل، تفصیلی اور مداخلت کنندہ کر دیتا ہے۔ لیکن چھوٹے بچوں کی حالت ایک اہم مستثنیات میں سے ہے خصوصاً جبکہ وہ لکھنے یا حساب جوڑنے سے میکانکی اعمال میں مشغول ہوں۔ کیونکہ ایسی صورتوں میں جنہیں جو دلچسپی بھی کہ ابھاری جائے اس کا خارجی نوعیت کا ہونا ضروری ہے۔ نشانات کا دینا محنت ومشقت کے لئے ایک موثر و غیر نقصان رساں مہمیز کا کام دے سکتا ہے لیکن عموماً غیر معمولی خوبی و قابلیت کی مشقوں کی جماعت کے دیواروں پر نمایش کے جیسے وسائل نشانات دینے کے محنت طلب نظام کے مقاصد کو پورا کرتے معلوم ہوتے ہیں اور بہت کم قابل اعتراض ہیں ۱؎

امتحانات کی صورت کچھ اور ہی ہے یہاں نشانات کے ذریعہ جماعت بندی کرنا ایک صریح ضرورت ہے جو ہر مدرس پر لاحق ہوتی ہے۔ اس سلسلہ میں اقسام اقسام کے دلچسپ نکات بحث کے لئے درپیش ہو جاتے

۱؎ بلاشبہ ایسے امور کے متعلق آراء میں اختلاف ہوتا ہے مثلاً مسٹر ریوڈ اکٹرولیس کی نکتہ چینی متعلقہ نظام تعلیم انگلشیہ کی قوت کو تسلیم کرنے کے باوجود (جرمن خطوط بر تعلیم انگلشیہ) "اعداد میں سوچنے" کی عادت کو مدرسین کے لئے سخت مند تصور کرتے معلوم ہوتے ہیں۔ تعلیم کے عمل میں "نمبرات دینے پر" ان کا مضمون ملاحظہ ہو۔

ہیں لیکن امتحان کے مخصوص مضمون، سوال کے ڈھنگ اور ممتحنین کی شخصی پسند و ترجیح پر اتنا کچھ منحصر ہوتا ہے کہ ایک عام بحث مشکل ہو جاتی ہے۔ کیا مفروضہ نشانات کا قرار داد اور اس کے بعد غلطیوں کے نشانات کا منہا کر دینا بہترین ہے یا سوالات کو چھوٹے چھوٹے سوالات میں منقسم کر دینا اور اس کے بعد ہر صحیح جواب کے لئے نشانات دینا بہترین ہے یا عام تاثر کے اعتبار سے نشانات دینا یا متذکرہ صدر پہلی اور دوسری ترکیب کو آخری ترکیب کے ساتھ ملا دینا بہترین ہے۔ ایسے سوالات کا کوئی عام جواب نہیں دیا جا سکتا۔ پھر کیا ہم مناسب فخر کے ساتھ اس امر کا اظہار کر سکتے ہیں کہ ہم نے صحت کے کس درجہ تک امیدواروں کی جماعت بندی کی ہے عام مفروضہ تو یہی ہے کہ اگر تیس امیدوار ہوں تو ہم قابلیت کے بیس تا تیس درجوں کو معلوم کر سکتے ہیں۔ اس قسم کی چیز بعض اوقات ریاضیاتی مضامین میں ممکن ہو سکتی ہے لیکن ادبی اور حکایتی کام کو اتنی صحت کے ساتھ جانچنا یقینی طور پر محض دھوکہ کہا جا سکتا ہے۔ حقیقت میں ایسی صحت ناقابل حصول ہے۔ غالباً یہ کہنا کافی صحیح ہے کہ ایک بڑے امتحان میں "ہم امیدواروں کے درمیان قابلیت کے چار یا پانچ درجے معلوم کر سکتے ہیں۔ یقیناً بہت ہی کم ممتحنین اس درجوں کو تسلیم کریں گے اور یہ کہنا کہ ہم سو درجے معلوم کر سکتے ہیں مضحکہ خیز ہے"

نوٹ بک	نوٹ یعنی اقتباس لینے کا فن جس میں مواد پیش نظر کے تجزیہ کی قابلیت اور اس کے ضروری پہلوؤں میں تمیز کرنے

ء۱ پروفیسر میالل کی کتاب تدریس و تنظیم صفحہ ۲۵۹

کی قابلیت مضمر ہے اتنا ہی مشکل ہے جتنا کہ وہ اہم ہے اس کے لیئے بڑی تربیت اور مشق درکار ہے اس لیے اس کو تدریجی مدارج میں احتیاط سے سکھانا چاہیئے۔ جب سے کہ طالب علم کافی صحت سے لکھنے کے قابل ہو جائے بعض مضامین کے لئے نوٹ بک کا رکھنا ضروری ہو جائے گا مثلاً زبان اور تاریخ لیکن کئی سال تک اس نوٹ بک کی مشمولات مشکل اس کے غور و فکر کا نتیجہ ہو سکتی ہیں۔ اس کو اجازت دی جائے کہ وہ کسی مناسب و موزوں اندراج کی تجویز پیش کرے لیکن مدرس کو اس کو درست کرنا اور اندراج کے ہونے تک معین طور پر ٹھیرا جانا ہوگا۔ بعض اوقات بہترین نوٹس جو مرتب کئے جا سکتے ہیں معین سوالات کے ایک سلسلہ پر مشتمل ہونگے جن کا جواب زبانی یا تحریری طور پر دیا جا سکتا ہے اور جو سبق کے نمایاں نکات کو تازہ کرنے میں مدد دیتے ہیں۔ جوں جوں زمانہ گذرتا جائے اچھے نوٹس مرتب کرنے کا زیادہ بار طالب علم پر ڈالا جائے۔ یہاں تک کہ تا نوی مدرسہ کی مدت کے آخری سالوں میں اس کو نہ صرف لکچروں اور سبقوں کے بلکہ اپنے خاص مضامین کی معیاری کتابوں کا اقتباس بھی مرتب کرنے میں اچھی خاصی مہارت حاصل ہو جانی چاہیئے۔

نوٹ بک کی مشمولات مضمون اور اس کے متعلقہ درسی کتاب کے لحاظ سے مختلف ہوں گی مثلاً کسی غیر زبان کی ابتدائی تدریس میں یہ نوٹ بک قواعد اور ذخیرہ الفاظ کے خلاصہ پر ریاضی میں ضابطوں اور تعریفوں پر مشتمل ہوگی۔ تاریخ میں غالباً ایک درسی کتاب ایک زیادہ تفصیلی بیان کے ساتھ ایک باقاعدہ خاکہ مہیا کرے گی اور ایسی حالت میں نوٹ بک اہم واقعات کے متعلق مزید معلومات کے لئے محفوظ رہے گی۔

درسی کتب

تدریس کے فن میں درسی کتب کا صحیح استعمال بہت عملی اہمیت رکھتا ہے قدیم زمانہ میں جب کہ مدرس اپنے میز کے سامنے بیٹھ کر طلبا سے انفرادی طور پر سبق سنانے کو کہتا تھا درسی کتاب تدریس کا اصلی ذریعہ ہوتی تھی لیکن اب بچوں کو اجتماعی طور پر جماعتوں کی شکل میں تعلیم دی جاتی یا زبانی سبق پر عموماً بھروسہ کیا جاتا ہے اور اس سبق نے ایک بڑی حد تک درسی کتاب کی جگہ لے لی ہے بعض ماہرین کہتے ہیں کہ یہ تبدیلی بہت متجاوز ہو گئی اور طنزاً کہا جاتا ہے کہ پہلے زمانہ میں طلبا اپنا سبق یاد کرتے اور مدرس کو سنایا کرتے تھے لیکن اب مدرس سبق یاد کرتا اور طلبا کو سناتا ہے۔ یہاں جس خطرہ کی طرف اشارہ کیا گیا ہے وہ یقینی طور پر حقیقی ہے واقعی اس چیز کو واضح طور پر تسلیم کیا جانا چاہیئے کہ طلبا کی عمر اور مضمون کی نوعیت کے اعتبار سے تدریس میں درسی کتاب کا کام مختلف ہونا چاہیئے۔ تا وقتیکہ طالب علم صاف اور رواں پڑھنے کے قابل نہ ہو وہ ایک آسان "درسیہ" اور غالباً حسابی مشقوں کے ایک واضح مجموعہ کے سوا درسی کتاب کو استعمال ہی نہیں کرسکتا۔ اس لیئے ابتدائی مدرسہ کی ذیلی جماعتوں میں تدریس تقریباً تمامتر زبانی ہوگی۔ ابتدائی مدرسہ کی اعلیٰ جماعتوں میں اور ثانوی مدرسہ کے سارے وسطانی درجوں میں طلبا کو کتابوں کا استعمال کرنا سیکھنا چاہیئے۔ اگرچہ اس نوبت پر درسی کتاب کو مدرس کے سبق کے ماتحت اور امدادی تصور کیا جائے۔ اعلیٰ تر جماعتوں میں جبکہ بچہ طالب علم کے درجہ کو پہنچ رہا ہو کتابوں کا مطالعہ ایک بڑی حد تک زبانی تدریس کی جگہ لے لیگا اور مدرس کا کام ہمیشہ سے زیادہ ابھارنے اور رہنمائی کرنے تک محدود ہو جائیگا یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس کو اعلیٰ درسی کتب (بمقابلہ ابتدائی درسی کتب)

کی ترتیب سے گہرا تعلق ہونا چاہیئے جب آخر کار جامعہ کا درجہ آجائے تو یہ رائے غور وخوص کے بعد ظاہر کی گئی ہے کہ بعض مضامین کے کم از کم قابل تر طلبار کے لئے صوری نوعیت کی زبانی تدریس کو ترک کر دیا جا سکتا ہے۔ا

ایک اچھی درسی کتاب کے اوصاف

ایک اچھی درسی کتاب میں کون کون سے صریح امور کی ضرورت ہے انہیں بآسانی بیان کیا جا سکتا ہے۔ اس کی طباعت صاف اور واضح ہونی چاہیئے کاغذ اچھا اور کتابت مناسب وموزوں قلم میں ہو۔ اس کی جلد مضبوط ہونی چاہیئے۔ اس کے بیانات کم از کم صحیح ہوں اور اس کی زبان ایسی ہونی چاہیئے کہ ہر طالب علم اس کو بآسانی سمجھ سکے۔ اور اگر توضیحات یعنی تصاویر دی گئی ہیں تو انہیں اپنی معلنہ غرض کو پورا کرنا چاہیئے یعنی درسی کتاب کے مضمون کو واضح کرنا ان واضح ضروریات کو بعض اوقات کس قدر لاپروائی کے ساتھ نظر انداز کیا جاتا ہے صرف ان حضرات کو علم ہے جن کی قسمت میں درسی کتب کو خاص احتیاط سے جانچنے کا کام لکھا ہے۔ یہ سوال کہ ایک بہترین درسی کتاب ایک درجہ اعلیٰ کا ماہر مضمون مرتب کر سکتا ہے یا مستند مبداؤں سے مدد حاصل کرنے کے بعد ایک تجربہ کار مدرس ایک ایسا سوال ہے کہ جس کے متعلق کوئی قاعدہ مناسب طور پر قایم نہیں کیا جا سکتا۔ اگر کسی شخص میں ماہر مضمون ہونے کی قابلیت کے علاوہ کسی مبتدی کو اچھی طرح سمجھانے کی ہنرمندی بھی ہو جیسا کہ پروفیسر ہکسلے آنجہانی میں تھی تو اس کی کتاب کو ایک وسیع مقبولیت کا حاصل ہونا یقینی ہے۔

۱؎ رسالہ ہندو ریویو ۱۹۰۹ء میں پروفیسر سحوک آنجہانی کے مضمون "لکچر دینے کے خلاف لکچر" سے مقابلہ کیجئے

لیکن کسی ادنیٰ یا وسطانی درجہ کا مدرس کسی کتاب کو زیادہ تر اس نقطۂ نظر سے جانچیگا کہ وہ اس کی زبانی تدریس میں کس حد تک عملی افادت کے قابل ہے اگرچہ وہ کسی ایسی تالیف کو استعمال کرنے میں پس وپیش کرے گا جو درجہ اعلیٰ کے مبداؤں پر مبنی نہ ہو۔ حقیقتاً اسی نقطہ نظر کے لحاظ سے ایک موزوں درسی کتاب کے کم ظاہراوصاف تبدیل ہوجائیں گے۔ تمہیدی بیانات، مضمون پڑھانے کے متعلق ہدایات اور اس سارے مواد کو جس کا تعلق مدرس سے ہو ناشرین کے گشتی مراسلے یا پرچے میں ہونا چاہیئے نہ کہ خود درسی کتاب میں اس کے علاوہ جو کتاب کہ جماعت کے استعمال کے لئے ہوگی وہ اس کتاب سے جو خانگی طالب علم کے لئے ہو ایک اہم درجہ تک مختلف ہوگی۔ تشریحوں اور تختہ واری خلاصوں کو جو ثانی الذکر کے لئے موزوں متصور ہوتے ہیں اول الذکر میں کوئی جگہ نہ دی جائے گی۔ علاوہ بریں اگر مدرس کسی کتاب کا انتخاب کرتے وقت کسی امتحان کے لئے ایسی کتاب کی موزونیت کو دیکھ کر اس کو منتخب کرنے مجبور ہو جائے تو اس حقیقت کو طلباء سے پوشیدہ رکھنا چاہیئے۔ ہمارے "آکسفورڈ وکیمبرج" کی جغرافیہ "سرٹیفکیٹ"، "تاریخیں"، "جنوبی کنگسٹن" کے جبر ومقابلہ اور "میٹرک" کی سائنس کی کتابیں ہماری تعلیمی مشنری پر افسوس کے ساتھ غور و تامل کرنے کے لئے غذا بہم پہنچاتے ہیں۔

یہاں تدریس کے ہر شعبہ کی ایک اچھی درسی کتاب کے اوصاف پر مکمل نظر ثانی کرنا بیجا ہوگا کچھ تو اس لئے کہ ان باتوں کو پھر دہرانا ہوگا جنہیں بیان کردیا گیا ہے اور کچھ اس لئے کہ اس میں ایسے سوالات پیدا ہوجائیں گے جن کا جواب متخصص ہی دے سکتے ہیں اور جو ایک ہی مصنف کے بس کے نہیں ہیں چند مثالوں کو کافی ہوجانا چاہیئے کمسن طلباء کا ایک اچھا مدرس عموماً

حساب یا جبر و مقابلہ کی ایک ایسی درسی کتاب کا انتخاب کرے گا جس میں مشقوں کے بہت سے مختلف منظم سلسلے ہوں۔ وہ اس بات کو ترجیح دے گا کہ سارے تشریحی و توضیحی مواد کو زبانی سبق کا موضوع ہونا چاہیئے وہ اپنے طلبا کی مدد کریگا کہ وہ خود واقعات اور اصولوں کے خلاصے مرتب کریں اور وہ "اسباق" میں تقسیم کرنے کے عمل کو انفرادی مدرس کے حدود میں بیجا مداخلت تصور کرکے اس کا بُرا مانتے گا۔ مشقوں کو نہ صرف ابتدائی نصاب ہی کے لئے کافی ہونا چاہیئے بلکہ دور اور اعادے کے لئے بھی ان کا کافی تعداد میں ہونا ضروری ہے۔ کتاب کو کسی قصہ کی کتاب کی طرح سلسلہ وار نہیں پڑھا یا جائیگا بلکہ مدرس ایسے سوالوں کا انتخاب کرے گا جو اُس وقت اس کی غرض کو پورا کرنے کے لئے بہترین ہو۔ مختصر یہ کہ کتاب مدرس کی مالکہ نہیں بلکہ اس کی ملازمہ ہوگی۔ بلاشبہ علم ہندسہ کی کسی درسی کتاب کا انتخاب سب سے پہلے مدرس کے اس خاص نقطۂ نظر پر منحصر ہوگا جو نصاب کی مشمولات اور اس کی ترتیب سے متعلق ہے۔ لیکن ہر حالت میں وہ یہ چاہیگا کہ شکلیں واضح اور اچھی ہوں، ثبوت کے اقدام واضح طور پر ترتیب دیئے ہوں اور یہ کہ علم ہندسہ کی زبان میں اکثر الفاظ کو جو مختصر کرکے لکھا جاتا ہے اس کو واجبی حدود میں رکھا جائے یہاں بھی وہ مروجہ منظم ترتیب سے مطمئن ہو جائے گا۔ اگرچہ وہ ابتدا ہی میں سارے اصولوں اور تعریفوں کو ازبر کر لینے طلباء کو مجبور نہ کرے گا تاہم اگر یہ عمدگی کے ساتھ یکجا کر دیئے جائیں تو اس کو کوئی اعتراض نہ ہوگا تاکہ موقع پر ان کا حوالہ دیا جا سکے۔ مبتدیوں کے لئے جغرافیہ کی درسی کتاب ناگزیر ہے تصاویر کا ایک مجموعہ ہوگی اور بڑی عمر کے طلبا کے لئے خاکوں اور نقشوں کا مجموعہ جو غیر ضروری ناموں کے ہجوم سے معرا ہو اور جو طالب علم کی بصارت

پر ترجمانہ لحاظ کر کے طبع کی گئی ہو۔ جغرافیہ کی معمولی جماعتی کتابیں ایسے مواد سے پُر ہوتی ہیں جس کو نقشہ کے ذریعہ حاصل کیا جا سکتا ہے اور کیا بھی جانا چاہیئے۔ اس لیئے ان کی افادت کو مشتبہ نظر سے دیکھنا بیجا نہ ہوگا۔ اسی طرح تاریخ کے اسباق کے نصاب کی ایک بہترین امداد اہم "واقعات کا خاکہ" ہو سکتی ہے جس کو تاریخ واری ترتیب دیا گیا ہو اور جو حافظہ کی امداد اور فوری حوالہ کے لیئے ایک اچھا اسکیم ہوگی۔ باقی کے لیئے تاریخ اور جغرافیہ کا مدرس اپنی قوت بیانیہ پر اور مدرسہ کے کتب خانہ کی مشمولات پر بھروسہ کرنے کو ترجیح دے گا۔ علم طبعی کی تدریس میں کتابوں کا کام اور بھی کم اہم ہو جائے گا۔ واقعات اور اُصولوں کا ایک مختصر خلاصہ ہی جو کہ نوٹس کی شکل میں دیا جا سکتا ہو وہ چیز ہے جس کی سخت ضرورت ہے لیکن اگر موضوع زیر بحث اعدادی مسائل کے حل کا مطالبہ کرے تو ایسی صورت میں ان کا ایک مجموعہ مفید ہو سکتا ہے۔ ساتویں باب میں انگریزی اور غیر زبانوں کی تدریس کے حدود کے متعلق جو کچھ کہا گیا اس کے بعد ہم کو یہاں موزوں درسی کتابوں کے مسئلہ کے متعلق بحث کرنے کی کوئی ضرورت نہیں۔ صرف اتنا کہہ دینے کی ضرورت ہے کہ ایک مدارسی قواعد کو چاہیئے کہ وہ محض ضروری امور کو بے انتہا واضح کر دے اور مستثنیٰ ترکیبوں کو ضمیموں اور زیر حاشیوں پر ڈال دے اور یہ کہ فرہنگ کا استعمال لغت کے استعمال کے لیئے ایک آرام دہ زینہ ہے۔

مدارسی کتب خانہ

درسی کتب کے موضوع سے مدارسی کتب خانہ جات کے وسیع تر موضوع کا ایما ہوتا ہے زمانہ کی ایک اُمید افزا کیفیت یہ ہے کہ اب ہر درجہ کے مدرسہ کے لیئے

کتب خانہ کی اہمیت نہیں بلکہ ضرورت کو جتنا مکمل طور پر سمجھا جا رہا ہے اس سے پہلے کبھی نہیں ہوا تھا وہ زمانہ گیا جبکہ صرف ایک کتاب، جو "نازک اقتباسات" کے سلسلہ پر مشتمل ہوتی تھی جو شاذ اپنی حد تک بہترین ہوتے تھے لیکن جنہیں کوئی تسلسل نہ ہونے کی وجہ سے کوئی تشکیلی قدر و قیمت نہ ہوتی تھی، کسی بچہ کی ادبی ساز و سامان کے لئے کافی متصور ہوتی تھی۔ اب اس امر کو عام طور پر سمجھ لیا گیا ہے کہ اس چیز کی تربیت یافتہ بصیرت کے بغیر کہ کونسی چیز پڑھنے کے لئے بہترین ہے محض پڑھ لینے کی قابلیت ایک مشتبہ برکت ہی اور اس لئے کتب خانہ ہر مدرسہ کے ساز و سامان کا ایک ضروری جز ہے۔ ایسے کتب خانہ میں کم از کم چھ شعبے ہونے چاہئیں۔ قصے اور کہانیاں، تاریخ، سوانح سفرنامے، عام سائنس اور نظم اور ہر شعبہ میں مختلف عمروں کے طلبا کی ضروریات کو ملحوظ رکھا جائے۔ حوالہ جات کی مفید کتابوں کا بھی ایک مجموعہ ہونا چاہیئے۔ کم از کم چند اچھے لغات اور ایک بڑا نقشہ جن کا استعمال بڑی عمر کے طلبا کو سکھایا جائے۔ مدارسی کتب خانہ اور جماعتی کتب خانہ میں ایک معنی خیز امتیاز پیدا کیا جا سکتا ہے۔ ثانی الذکر کو ایسی کتابوں پر جو تدریسی نصاب اور معمولی درسی کتب کو امداد دینے کا کام انجام دے سکیں، بعض اور درسی کتب پر جو حوالہ کے لئے مفید ہوں اور سفرنامہ، سوانح اور قصوں کی ایسی کتابوں پر مشتمل ہونا چاہیئے جو ایک ذہین طالب علم کو اس قابل بنا دیں کہ وہ اپنے تفریحی مطالعہ کو مدرسہ کے اسباق کے ساتھ مرتبط کر سکے۔

توضیحات توضیحات کی اصطلاح عموماً اُن تصاویر اور خاکوں کے لئے استعمال کی جاتی ہے جو کتابوں کو مزین کرتے ہیں۔ اور مثالوں، تقابل اور اُن متشابہ مثالوں کے لئے بھی استعمال کی جاتی ہے جو

کسی دلیل کے اخذ کرانے یا کسی بیان کو زندہ کرنے کے لیئے مستعمل ہوتے ہیں لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس لفظ نے مدرسین میں وسیع تر معنی حاصل کر لیئے ہیں کیونکہ ان کے پاس ارضیاتی نمونہ، کیمیائی او رطبعی آلات اور تختہ سیاہ کے خاکے بھی اس کے معنی میں داخل ہیں۔ مختصر یہ کہ ہر وہ چیز جو پڑھنے والے کے حواس یا تخیل کو اپنی طرف ملتفت کر کے کسی بیان یا دلیل پر روشنی ڈالتی ہو اس میں شامل ہے۔ ہم یہاں اس وسیع تر معنی میں اس لفظ کو استعمال کرینگے۔

اقسام ان مختلف قسم کی توضیحات کو جتنا کہ وہ عمل تخیل کے لیئے کم یا زیادہ گنجایش چھوڑتے ہیں ایک قسم کے سلسلہ میں ترتیب دیا جا سکتا ہے۔ سب سے پہلے حقیقی اشیا ہیں جو کوئی گنجایش نہیں چھوڑتے۔ ثانیاً نمونے یا اشیاء کے ٹھوس نمایندے ہیں جو کسی قدر گنجایش چھوڑتے ہیں۔ ثالثاً معمولی تصاویری یا عکسی تصاویری نمایندے ہیں جن میں زیادہ گنجایش ہوتی ہے رابعاً نقش کشی کے خاکے اور دوسرے خاکے ہیں جن میں اور بھی زیادہ گنجایش ہوتی ہے اور خامساً تقریری تمثیل ہے جو ہر چیز طالب علم کے تخیل پر چھوڑ دیتا ہے۔

مختلف مضامین میں ان کا استعمال ان کی اضافی اہمیت مضمون اور طالب علم کے نشو و نما کے درجہ کے مطابق مختلف ہوگی بعض اسباق میں خصوصاً عام اشیا اور ابتدائی سائنس کے اسباق میں ان کی نوعیت ہی کے اعتبار سے حقیقی چیز ہی کو عموماً پیش کرنا چاہیئے کیونکہ اس مشق کی ایک ضروری اور اصلی غرض و غایت بچہ کو اس چیز کو احتیاط کے ساتھ مشاہدہ کرنے کی اور جو کچھ اس نے دیکھا ہے اس کو بیان کرنے کی تربیت دینا ہے۔ تاریخ اور جغرافیہ کی توضیح بھی جس حد تک کہ ان کی تدریس مدارسی سیر و تفریح کے

ذریعہ ہوتی ہے اسی طرح کی جاتی ہے۔ لیکن یہاں مدرس کو زیادہ تر نمونوں تصویروں نقشوں اور خاکوں پر بچہ کے تخیل کے مددگاروں کی حیثیت سے بھروسہ کرنا ہوتا ہے۔

اور مختلف مدارج پر اُن کا استعمال

لیکن مخصوص مضامین کے قطع نظر تعلیم کے آخری مدارج کی نسبت کرتے ابتدائی مدارج میں بحیثیت مجموعی جو اس کو بالراست بہت زیادہ ملتفت کیا جاتا ہے مدرسہ صبیان یا کنڈر گارٹنی درجہ میں کوئی سبق ایسا نہیں ہوتا جس کو ایسی چیزوں کے استعمال کے بغیر جنہیں دیکھا اور چھوا نہ جا سکتا ہو صحیح طور پر پڑھایا جا سکے۔ ابتدائی اور ادنیٰ ثانوی مدارج میں بھی معقول توضیحات نہایت اہم ہوتی ہیں اگرچہ اس زمانہ میں طالب علم کی تخیلی اور تصوری قوتوں کے استعمال کا روزافزوں مطالبہ کیا جاتا ہے۔ اس زمانہ کے بعد ان کی اہمیت گھٹ جاتی ہے یا یہ کہ وہ ناقابل استفادہ ہو جاتی ہیں کیونکہ اب ایسے خطوں اور حصوں کی سیر شروع ہو جاتی ہے جہاں ان سے کوئی مدد نہیں مل سکتی مثلاً تاملی نظم دستوری تاریخ وقس علیٰ ہذا۔ تاہم انہیں حتی الامکان ہر درجہ اور ہر مضمون میں استعمال کرنا چاہیئے۔ مجرد امور کا کوئی طالب علم ایسا نہیں ہے جو برضامندی اس بات کا اقبال نہ کرے گا کہ آنکھوں کو ایک مناسب وموزوں چیز کا ملتفت کر لینا ایک خوش کن امداد ہوتی ہے [1]۔

مبالغہ کی طرف سے انتباہ

بہت سی دوسری اچھی چیزوں کی طرح توضیحات کو بھی ضرورت سے زیادہ

[1] نفسیات کی جدید درسی کتب اس کی مثال ہیں جیمس کے اصول اور بالڈوین کی دستی کتاب ملاحظہ ہو۔

استعمال کیا جا سکتا ہے خصوصاً ہمارے کلیتہ المعلمین میں ایک ایسی چیز کو جو حقیقتاً ایک ذریعہ ہے مقصد کے اعلیٰ درجہ تک پہونچا دینے کا میلان پیدا ہوگیا ہے۔ اس کی وجہ عملی امتحان لینے کا مروجہ طریقہ ہے۔ اگرچہ موزوں و مناسب طور پر فوراً توضیح کرنے کی قابلیت ایک اچھے مدرس کی منجملہ اور علامات میں سے ایک علامت ہے تاہم اس امر پر خواہ کتنا ہی زور دیا جائے لیکن پھر بھی کم ہے کہ ایک خاکہ، تصویر یا نمونہ خواہ وہ کتنا ہی مبالغہ اور عمدگی سے بنایا گیا ہو کسی سبق کو اچھا بنانے کے لئے بالکل ناکافی ہے۔ عموماً انتہائی سادگی پیش نظر ہونا چاہیئے اور ایسے توضیحات جو اتنے سادے اور آسان ہوتے ہیں کہ انہیں جماعت کے روبرو بنایا جا سکتا ہے بہترین ہوتی ہیں جو نقشہ کہ سبق کے ساتھ ساتھ بچوں کی نظر کے سامنے بڑھتا جاتا ہے اور ریت یا چکنی مٹی کا جو نمونہ جماعت کے روبرو بنایا جاتا ہے جن میں ہر ایک پہلو کا یکے بعد دیگرے انکشاف ہوتا ہے اس مبالغہ آمیز پیداوار سے بہت موثر ہوتا ہے جس کو اس کی مکمل شکل میں سبق کی ابتدا ہی پر پیش کیا جاتا ہے۔ اور اعلیٰ تدریس میں ایک گھر پر بنایا ہوا کیمیائی یا طبعی آلہ ایک پیچیدہ اور تفصیلی آلہ کی نسبت کرتے اکثر دفعہ بہت زیادہ توضیحی ہوتا ہے۔

اور زیادتی کی طرف سے انتباہ

نوجوان مدرس کو اس امر سے بھی متنبہ کیا جانا چاہیئے کہ توضیحات کی تعداد کو ان کے جائز حدود میں رکھا جائے۔ تجربہ شاہد ہے کہ بچوں کی تدریس میں اشیا کی زیادتی کی وجہ سے غور و تامل میں ویسی ہی رکاوٹ پیدا ہوتی ہے جیسی کہ الفاظ کی زیادتی سے۔ توضیحات کو سختی کے ساتھ سبق کے مطابق رہنے دیا جائے اور ان

میں صرف انہی توضیحات کو شامل کیا جائے جنہیں مدرس اپنے وقت مقررہ میں مناسب طور پر استعمال کر سکتا ہے۔

توضیحات کی مناسب طور پر نمائش

اکثر دفعہ ایسا ہوتا ہے کہ اگرچہ متذکرہ صدر شرائط کی پابندی کی جاتی ہے لیکن یہ کوشش ایک حد تک ناکام ہوتی ہے کیونکہ ان توضیحات کو بہت بھدے طریقہ سے استعمال کیا جاتا ہے۔ کسی چیز کو اپنے ہاتھ میں تھام کر بتانا شاذ و نادر ہی مناسب ہوتا ہے کیونکہ یا تو مدرس کی نقل و حرکت میں رکاوٹ پیدا ہوتی ہے یا توضیح کو اچھی طرح نہیں بتایا جا سکتا۔ ایک ایسی میز جس کے بالائی حصہ کو ضرورت کے لحاظ سے اونچا یا نیچا کیا جا سکتا ہو اس غرض کے لئے مفید ہے۔ اس کے علاوہ سبق کی ابتدا ہی میں بچوں کی جماعت کے روبرو بہت سی اشیاء کا رکھ دینا بھی نامناسب ہے۔ جو پروفیسر کہ بالغ سامعین کو لکچر دے رہا ہو وہ شائد اپنے سارے مواد کو ایضاحی میز پر ترتیب کے ساتھ رکھ سکتا ہے لیکن کمسن سامعین کی توجہ میں نمونوں یا آلات کے ایک فوج کی وجہ سے نازک موقعوں پر سنجیدہ طور سے بھٹک جانے کا میلان ہوتا ہے۔

تختۂ سیاہ

اسی وجہ سے کم از کم ابتدائی اسباق میں تختۂ سیاہ کی نقش کشیاں، خاکے اور نقشے مکمل نقشوں وغیرہ سے بہتر ہوتے ہیں۔ بچہ کی توجہ بہت آسانی سے بھٹک جاتی ہے اور جو مدرس کہ اپنی جماعت کے روبرو ایک خوش رنگ اور اندراجات سے بھرا ہوا نقشہ پیش کرتا ہے اس کو اس امر کا کبھی تعین نہیں ہوتا کہ اس کے سارے طلبا اسی حصہ یا پہلو پر توجہ دے رہے ہیں ہر نوجوان مدرس کو اس

بات کی زحمت گوارا کرنی چاہئے کہ وہ تختہ سیاہ پر کافی آسانی کے ساتھ خاکے اتارنے یا لکھنے کی عادت ڈال دے۔

مدارسی نمایش گاہیں جس طرح کے مدرسہ کے کتب خانہ سے تدریس کے ادبی حصے میں ترقی ہوتی ہے اسی طرح مدرسہ کی نمایش گاہ سے سائنٹفک حصہ کو مدد ملتی ہے۔ بلاشبہ یہ امتیاز کچھ زیادہ واضح نہیں ہے۔ کیونکہ کتب خانہ میں سائنس کی کتابیں اور نمایش گاہ میں ایسی چیزیں ہونگی جو تاریخ اور ادب کے مطالعہ میں مدد دیتی ہیں۔ کسی نمایش گاہ کی تشکیل میں سب سے بڑی چیز جس سے احتراز کرنا چاہیئے یہ ہے کہ اس کو ہر اس ضروری اور غیر ضروری چیز کا انبار خانہ بنایا جائے جو مدرسہ میں دلچسپی لینے والا کوئی شخص دیدے۔ ایسی بہت سی چیزوں کو نمایش گاہ کے بجائے مناسب طور پر تابدان میں رکھا جا سکتا اور بعض کو زیادہ مناسب طریقہ پر نذر خاکدان کیا جا سکتا ہے۔ سب سے پہلے اس نمایش گاہ کو پھول اور پتوں، جغرافیہ اور ارضیات، تاریخ اور صنعت کی ان توضیحات پر مشتمل ہونا چاہیئے جو اس ضلع میں پائی جاتی ہیں جس میں کہ مدرسہ واقع ہے۔ اگر نمایش گاہ کو کوئی مفید خدمت انجام دینی ہے تو جن نمونوں پر وہ مشتمل ہے انھیں ایک انبار میں ڈھیر نہ کرنا چاہیئے جیسا کہ عموماً ہوتا ہے بلکہ ان کی واجبی طور پر جماعت بندی کی جا کر ان کے ناموں کی چٹھیاں ان پر چسپاں کی جائیں۔

حوالہ جات

اس باب میں جو مباحث شامل ہیں ان پر تدریسیات کی اکثر

معیاری کتابوں میں ہر جگہ بحث کی گئی ہے مثلاً بارنٹ کی تدریس میں عقل سلیم پہلا باب، آڈمس کی تدریس پر ابتدائی کتاب ساتواں اور نواں باب، فنڈلے کے اصول جماعتی تدریس سولہواں باب ملاحظہ ہو۔ آڈمس کی کتاب تشریح و توضیح اور گرین اور برچینو کی تدریسی عمل کی پہلی کتاب بھی ملاحظہ ہو۔

تیرھواں باب

تدریس پر پبلک امتحانات کا اثر

"اور ایک نے چلاّیا کہ "کیا تم مجھے بتا سکتے ہو کہ اس کا جذر المربع کس طرح نکالا جاتا ہے؟"

"اور دوسرے نے چلاّیا کہ "کیا تم مجھے الف سیرے اور ب کیال یارڈس کا درمیانی فاصلہ بتا سکتے ہو"

"اور تیسرے نے چلایا کہ" اسنوکوس کا جونومان کونٹی، اریگون، ممالک متحدہ امریکہ میں واقع ہے کیا عرض البلد اور طول البلد ہے؟"

"اور چوتھے نے چلایا کہ" میوٹیس اسکیولا کی تیرھویں بہن کی نانی کی ماما کی بلی کا کیا نام تھا؟"

"اور پانچویں نے چلاّیا کہ" ایک متوسط فضلیت رکھنے والے مہتمم مدارس کو لندن سے یارک تک سر کے بل گرنے میں کتنی دیر لگے گی؟"

"اور اگر میں تمہیں اس کا جواب بتا دوں تو تمہیں اس سے کیا فائدہ ہوگا"

ٹام نے کہا" وہ نہیں بتا سکتے تھے کہ اس سے انہیں کیا فائدہ ہوگا۔ وہ صرف اس قدر جانتے تھے کہ ممتحن آنے والا ہے" سی کنگسلے (دی واٹر بیبیز)

جو امتحانات کہ مدرسین اچھی تدریس کے اغراض کی ترقی کیلئے ایک معمولی ذریعہ کی حیثیت سے غالباً تقریباً روزانہ لیتے ہیں ان میں اور ان

امتحانوں میں جو کوئی بیرونی حاکم خاص خاص موقعوں پر اور کافی طویل وقفہ کے بعد لیتے ہیں گزشتہ باب میں امتیاز کیا گیا ہے۔ اول الذکر پر غور کیا جا چکا ہے اس باب میں ہمارا تعلق صرف ثانی الذکر سے ہے۔ پبلک امتحانات نہ صرف حکومت کے راست اہتمام کے تحت ہی ہوتے ہیں بلکہ ایسے مختلف دوسرے ادارے بھی ان کا اہتمام و انصرام کرتے ہیں جنہیں حکومت نے بالراست یا بالواسطہ اس کے اختیارات عطا کئے ہیں۔ لیکن اس موقع پر اس امتیاز کا نظر انداز کر دینا اور پبلک امتحانات کے نظام کے عام خد و خال پر توجہ مبذول کرنا مناسب ہے خواہ ان امتحانات کا اہتمام حکومت کرے یا کوئی ادارہ۔

امتحان کے نظام کا آغاز اور اُس کی ترقی

انگریزی تعلیم کی تاریخ میں امتحان کے نظام کا آغاز اور اس کی ترقی کا حال ایک دلچسپ باب ہے۔ امتحانات جن کی موجودہ صورت سے ہم واقف ہیں مناظروں کے قدیم تر طریقہ سے بتدریج اُگے ہیں جو کہ قرون وسطی کے جامعوں کا عمل تھا اور جو براعظم یورپ کے بعض ممالک میں آج تک اپنے قدم جمائے ہوئے ہیں انگلستان میں مناظروں کی تبدیلی امتحانات میں بتدریج اٹھارہویں صدی عیسوی میں ہوئی اور جہاں تک کہ جامعہ کیمبرج کا تعلق ہے اس تبدیلی کا ڈاکٹر ریول اور دوسروں نے واضح طور پر پتہ لگایا ہے انیسویں صدی عیسوی کی ابتدا میں کچھ تو اس وجہ سے کہ فرانسیسی ماہرین ریاضیات نے تحلیلی طریقوں کو وسعت دیدی جن کے اعمال اور نتائج کو زبانی بیان کرنا مشکل ہے کیمبرج کے مدارس میں مناظرے زیادہ ناقابل فہم اور کم دلچسپ

ہوگئے۔ اس لئے پرچوں کے ذریعہ امتحانات لینے کے طریقہ کو بتدریج زیادہ اہمیت دی جانے لگی۔ اس میلان کے آثار ۱۸۰۰ء اور ۱۸۱۰ء میں دیکھے جاتے ہیں لیکن ۱۸۲۷ء تک کوئی بڑی تبدیلی واقع نہیں ہوئی ہے جبکہ نئے قواعد کی ترتیب کے لئے ایک مجلس مقرر کی گئی۔ منجملہ اُن تبدیلیوں کے جو کی گئیں ایک تبدیلی یہ تھی کہ ابتک مجوزہ زبانی یا تقریری امتحان لینے کا جو طریقہ تھا اس کی جگہ مطبوعہ پرچہ جات نے لے لی تاکہ جیسا کہ اُس وقت خیال کیا گیا سوالات زیادہ عام طور پر معلوم ہو جائیں، طلبہ کی انکے مطالعہ میں زیادہ رہنمائی ہو اور جامعہ کا نصاب زیادہ معین و مقرر ہو جائے۔ اس نظام کو اکسفورڈ میں ڈگریوں کے عطا کرنیکی حد تک کئی سال بعد اختیار کیا گیا تقریباً اُس زمانہ میں جبکہ جامعہ لندن قائم ہوئی ۱۸۵۸ء میں آخرالذکر جامعہ کے دستور میں جو تبدیلی ہوئی، جبکہ اس کے امتحانوں میں شریک ہونا اور طیلسانوں کا حاصل کرنا مقام اور طریقۂ تعلیم کے کسی لحاظ کے بغیر ہر شخص کے لئے جائز کر دیا گیا، وہ موجودہ بحث کے اعتبار سے خاص طور پر قابل یادداشت ہے کیونکہ اس نے ایک ایسے نظام کی بنا رڈالی جس کے تحت رفتہ رفتہ صوبہ واری جامعاتی کلیہ جات وجود میں آگئے جن کے مدرسین کا نہ تو ترتیب نصاب اور اپنے طلبہ کے طیلسانی امتحانوں میں کوئی حصہ تھا اور نہ ان کی آواز کو کوئی اہمیت حاصل تھی۔ امتحانات کی تاریخ میں یہ ایک نہایت ہی اہم تبدیلی ہے جو سابقہ عمل درآمد سے بالکل جداگانہ ہے۔

۱۸۵۰ء اور ۱۸۶۰ء کے درمیان پبلک امتحانوں کا دائرۂ عمل بہت وسیع ہو گیا جس کی بڑی وجہ یہ تھی کہ انگلستان اور ویلز میں ثانوی تعلیم کا کوئی منظم نظام موجود نہ تھا۔ ثانوی مدارس کے امتحانات لینے کا طریقہ جاری

کرنے میں پڑی پوسٹروں کے کلیہ نے پہل کی جس کے امتحانوں کا اسکیم ۱۸۵۳ء میں مرتب کیا گیا۔ آرٹس یعنی فنون لطیفہ کی سوسائٹی اور ۱۸۵۸ء میں آکسفورڈ اور کیمبرج کی جامعات نے اس کی تقلید کی اور آخرالذکر نے مشہور و معروف مقامی امتحانات کی بنا ڈالی۔ اس تحریک نے ملک کے بہتر ثانوی مدارس پر جو وسیع اثر کیا اور اس کی وجہ سے قابل لوگوں کی رائے کے مطابق ثانوی تدریس کے حدود کے معین کرنے سے جو فوائد مترتب ہوئے ان میں شبہ کی کوئی گنجائش نہیں ہے۔ لیکن ہم یہاں جس چیز کو واضح کرنا چاہتے ہیں وہ یہ ہے کہ ان سارے امتحانوں میں پڑھانے اور امتحان لینے کے عملوں کی کامل مفارقت اور علیحدگی کے اصول کو بظاہر ایک ضرب المثل کی حیثیت سے قبول کر لیا گیا۔ اس امر کا بیان کرنا بھی دلچسپی سے خالی نہیں کہ ابتدائی مدارس کے کام پر بھی اسی اصول کو منطبق کیا گیا جبکہ ۱۸۶۱ء کے مرممہ ضابطہ نے "ماہوار حسب نتائج" کو ایک ایسی اساس قرار دیا جس کی رو سے پارلیمنٹ کی امداد تقسیم کیجائے۔ امتحان لینے کے عمل کو پڑھانے کے عمل سے علیحدہ رکھنے کی ایک اور مثال تقررات کرنے کے اس طریقہ میں ملتی ہے جو ۱۸۷۰ء سے مصافی اور فوجی ملازمتوں میں رائج ہے جبکہ ان جائدادوں کے لئے کھلے مقابلوں کا آغاز کیا گیا۔ اس غرض کے لئے امتحانات مقرر کئے گئے اور معلوم ایسا ہوتا ہے کہ ان آزمائشوں کے لئے امیدواروں کو تیار کرنے کے عام طریقوں کی وجہ سے مذکورہ نظام کی کمزوری اور زیادہ واضح ہوگئی مثلاً معلوم ہوتا ہے کہ "رٹنے" کے لفظ کی جس کے استعمال سے اب ہم بخوبی واقف ہیں اور مدرسں اور "رٹانے والے" کے درمیانی امتیاز کی ابتدا اسی مقام پر موجود ہے لیکن نہ صرف حکومت ہی نے بری، بحری اور سیول ملازمتوں کے لئے امتحانات

مقرر کئے بلکہ مختلف اداروں نے بھی جن کے ذمہ پیشہ ورانہ تربیت کی نگرانی تھی اسی نوعیت کے امتحان کو ترویج دی ہے حتیٰ کہ طبابت، دندان سازی بیرسٹری، وکالت، محاسبی، معماری، انجنیری اور دواسازی کے نصاب میں شریک ہونے کے لئے جو امتحانات ہیں اُن سبھوں نے ثانوی مدارس کو کم یا زیادہ متاثر کیا ہے۔ اس اثنا میں مدارس کو مختلف جامعات کے داخلے یعنی میٹرک کے امتحان کو بھی ملحوظ رکھنا پڑتا اور تقسیم وظائف کے لئے مدارس اور جامعوں کو امتحانات پر بھروسہ کرنا ہوتا ہے اُن حالات کے مدنظر یہ کوئی عجیب بات نہیں ہے کہ ہماری تعلیمی مشین کے ایک حصہ کی حیثیت سے امتحانات نہایت باضابطہ ہیں مگر اس کے ساتھ ساتھ ان سے بڑھ کر کسی اور حصہ کی ایسی سخت نکتہ چینی بھی نہیں کی گئی ہے۔

اس نظام کے نکتہ چیں

اس نظام کے نشوونما کی مدت کے دوران میں بھی اس کے نکتہ چینیوں کی کمی نہ تھی اور اس زمانہ کے زیادہ سربرآوردہ ماہرین تعلیم نے بلاکسی رورعایت کے اُس پر رائے زنی کی ۔ ۱۸۶۱ء میں اسپنسر نے حسب ذیل لکھا "ایک وقت امتحان کامیاب کر لینے کے بعد کتابوں کو بالائے طاق رکھ دیا جاتا ہے جو کچھ بھی حاصل کیا گیا تھا اس کا ایک بڑا حصہ غیر منظم ہونے کی وجہ سے جلد بھولا دیا جاتا ہے۔ جو کچھ باقی رہتا ہے اس کا ایک بڑا حصہ بے جان ہوتا ہے کیونکہ علم کو منطبق کرنے کا فن حاصل نہیں کیا گیا تھا اور صحیح مشاہدہ یا اپنے طور پر غور و فکر کرنے کی قوت بالکل نہیں ہوتی" ۔[۱] ہکسلے نے حقارت کے ساتھ لکھا کہ وہ منتخبین جنھیں اپنی تعلیم ختم کئے ہوئے کچھ زیادہ مدت نہیں ہوتی عملی کام کرنے والے کے کام کو

۱۔ تعلیم، دوسرا باب۔

اس کی مختلف صورتوں میں جانچتے، ان مختلف صورتوں سے کامل طور پر لاعلم رہ کر تحسین و مذمت کرتے اور اس کی رپورٹ ایک ایسے حاکم کے پاس کرتے ہیں جو فن تعلیم سے ناواقف ہونے کی وجہ سے ان امور کے متعلق ممتحنین سے بھی کم جانتا ہے"[1] آ۔ ایچ کویک سنے جو کہ خود ایک تجربہ کار ممتحن تھا خیال کرتا تھا کہ "بعض ایسی صورتیں ہیں جن میں امتحان کے خیال کی جگہ کو مضمون امتحان کے خیال نے لے لی" مگر اس کے بعد اس نے اس امر کا بھی اضافہ کیا ہے کہ "ایسی صورتیں اتنی شاذونادر ہیں کہ انہیں نظرانداز کیا جا سکتا ہے"[2] اور ۱۸۸۸ء میں ایک اہم رسالہ کے مدیر نے "امتحان پر سے تعلیم کی قربانی" کے خلاف ایک تحریری اعتراض پر جو سخت الفاظ میں لکھا گیا تھا، چار سو ذی اثر لوگوں کے دستخط حاصل کر لئے۔ معترضین کی حجت یہ تھی کہ مدرسین نے بچوں اور نوجوانوں کو پبلک رقم سے امداد، وظائف اور ایسی ہی چیزوں کے حاصل کرنے کا ایک موزوں ذریعہ تصور کرنا شروع کر دیا ہے اور انھوں نے وہ جسمانی اور ذہنی خرابیاں گنوائیں جو اُن کے خیال میں اس نظام کے اندرونی نقائص کی وجہ سے پیدا ہوتی تھیں۔ انھوں نے کہا کہ تعلیم بہت زیادہ یکساں ہوتی جا رہی ہے، کہ بہترین طلبہ کی صحت اکثر خطرہ میں ہوتی اور بعض دفعہ تباہ ہو جاتی ہے، کہ مدرسین سوچ سمجھ کر اپنی آپ رہنمائی کرنے کی عادت ڈلوانے کی طرف سے غفلت کرتے جا رہے ہیں، کہ علم کی قدر علم کی خاطر گھٹائی کی جا رہی ہے اور یہ کہ رٹنے کی اور مضامین کی ایک پیچیدہ فوج پر توانائی کی تضییع کی عمداً ہمت افزائی کی جا رہی ہے[3]

---

[1] تدریس کا نظریہ اور عمل صفحات ۲۵۳ و ۲۵۴۔ [2] تعلیمی مصلحین صفحہ ۵۴
[3] انیسویں صدی نومبر ۱۸۸۸ء اور فروری ۱۸۸۹ء۔

لیکن حقیقت یہ ہے کہ عام طور پر امتحانات کے جو اثرات مترتب ہوے ان کا صحیح طور پر اندازہ لگانا ناممکن ہے کیونکہ جن حالات میں کہ یہ لئے جاتے ہیں ان کے لحاظ سے ان کے اثرات بھی مختلف ہوتے ہیں۔ اس مجرد سوال کا حقیقت میں کوئی جواب ہی نہیں ہو سکتا کہ آیا امتحانات کا میلان اچھا ہے یا بڑا۔ عملی لوگوں کی طرح ہم بھی فرض کریں کہ کسی نہ کسی شکل میں پبلک امتحانات ہمارے نظام تعلیم کا ایک مستقل پہلو ہیں اور اس کے بعد ہم یہ دریافت کریں کہ کن حالات کے تحت انہیں لینا چاہیئے اور کن کن امور کی احتیاط کرنے پر اصرار کرنا چاہیئے تاکہ بہترین نتائج حاصل ہوں اور ان کے قابل اعتراض اوصاف کی تعداد کو کم سے کم کر دیا جا سکے۔ انسانی فطرت کا لحاظ کرتے اگر یہ امتحانات بعض قابل حصول حالات کے تحت اس خارجی مہیج کے خاطر جو وہ بحیثیت مجموعی مہیا کرتے ہیں لئے جائیں تو قدر وقیمت رکھتے ہیں۔ اس لئے ہمارے سامنے اس وقت یہ سوال ہے کہ اس مہیج کو کس طرح استعمال کیا جائے تاکہ اس کی غرض وغایت فوت نہ ہو۔ لیکن ایک اہم امتیاز کو واضح کر کے ہمیں راستہ صاف کر دینا چاہیئے۔

مقابلہ کے امتحانات سب سے پہلے ہمیں مقابلہ کے امتحانوں میں اور اُن امتحانوں میں فرق کرنا چاہیئے جو صرف قابلیت کے لئے مقرر کئے جاتے ہیں لیکن ہم کو یہاں یہ چیز یاد رکھنا چاہیئے کہ جب قابلیت کے امتحانوں میں امیدواروں کو ان کی لیاقت کے لحاظ سے ترتیب وار بٹھایا جاتا ہے تو یہ امتیاز ایک حد تک غائب ہو جاتا ہے کیونکہ ایسی صورت میں ان میں بھی مقابلہ

کی اسپرٹ کم از کم بہترین امیدواروں میں تیز ہو سکتی ہے۔ مقابلہ کے امتحانات کو جو انتخاب کے ایک ذریعہ کی حیثیت سے لئے جاتے ہیں اس کتاب کے موضوع سے کوئی تعلق نہیں ہے۔ ان کا مقصد یہ نہیں ہوتا کہ وہ بالراست تعلیم کے اغراض کی تکمیل کریں بلکہ ان کی غرض بعض حکام کو اس قابل بنانا ہوتا ہے کہ وہ امیدواروں کی ایک بڑی تعداد میں سے ایسے امیدواروں کا انتخاب کرسکیں جو غالباً کسی جائداد یہ بہترین طور پر کام انجام دیں گے یا ایک عطیہ سے بہترین استفادہ کرسکیں گے لیکن بعض مدارس کے کام پر ان کا اثر بالواسطہ بہت بڑا ہے۔ اور بدقسمتی سے اس اثر کو نقصان رساں بھی عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے۔ مدرسہ کے بچوں اور شرط کے گھوڑوں، مدارس اور گرم خانوں میں جو ناخوش گوار ایمائی تشبیہات دی جاتی ہیں ان کے ذمہ دار زیادہ تر مقابلہ کے امتحانات ہیں۔ ڈاکٹر ڈیوکس نے لکھا ہے کہ "ایک وسیع تجربہ کامل غور و خوص اور نتائج کو جانچنے کے ضروری علم کے بعد مجھے اس امر کے بیان کرنے میں کوئی پس و پیش نہیں ہے کہ بہت سی صورتوں میں وظائف کا جلد عطا کرنا انفرادی بچوں کے حق میں یقینی طور پر ضرر رساں ہے خصوصاً وہ وظائف جو چودہ سال کی عمر میں کسی ثانوی مدرسہ کی شرکت کے موقع پر دیے جاتے ہیں اُن وظائف سے زیادہ ضرر رساں ہیں جو اُنیس سال کی عمر میں مدرسہ چھوڑ کر جامعہ میں شریک ہونے کے وقت عطا کئے جاتے ہیں۔ چھوٹی عمر ہی سے وظیفہ کے حصول کے لئے بچہ پر بار ڈالا جاتا ہے۔ اس کے حصول کے بعد اس کو ایسے کام پر لگایا جاتا ہے جو مجبور کردہ صلاحیت سے بالاتر ہوتا ہے اور اس طرح اسکے مدرسہ کی ساری زندگی میں اس پر ایک مستقل بار قائم رکھا

جاتا ہے"۔[۱] بلاشبہ دوسری جانب بھی بہت کچھ کہا جا سکتا ہے[۲] لیکن اس چیز کی قوی شہادت موجود ہے کہ وظیفوں کے لئے مقابلے بہت ضرر رساں ہوتے ہیں ان کی جسمانی ضرر رسانی کم از کم بعض اوقات ضرورت سے زیادہ بار ڈالنے سے اور عقلی ضرر رسانی قبل از پختگی کی ہمت افزائی سے خصوصاً اس وقت جبکہ قبل از وقت تخصیص بھی اس سے وابستہ ہو، اور اخلاقی ضرر رسانی مادی انعام کے عنصر کو صف اول میں جگہ دینے سے رونما ہوتی ہے تاہم یہ معلوم کرنا مشکل ہے کہ عمل میں ایسے امتحانات کی جگہ کونسی چیز لے سکتی ہے۔ بعض مدارس کی اس فطری خواہش کی وجہ سے کہ وہ ذکی ترین طلبا کو اپنے قیمتی عطایا کے ذریعہ شرکت کی ترغیب دیں ایسے امتحانات وجود میں آئے اور برابر ترقی پذیر ہیں کوئی شخص صرف اتنا ہی کہہ سکتا ہے کہ ان حالات کے تحت اس چیز کی اور بھی زیادہ ضرورت ہے کہ جو لوگ ممتحن ہوتے ہیں وہ امتحان لینے کے فن سے بخوبی واقف ہو جائیں۔

قابلیت کے امتحانات

اس کتاب کے موضوع سے زیادہ متعلق وہ امتحانات ہیں جو محض قابلیت کو جانچتے ہیں یا جن میں مقابلہ کی اسپرٹ کم از کم نمایاں نہیں ہوتی کیونکہ ان امتحانات کی اصلی غرض و غایت ہر قسم کے طالب علم کو معقول تعلیم دینا ہوتی ہے۔ تاوقتیکہ ان کا اہتمام و انصرام قابلیت اور احتیاط سے نہ کیا جائے یہ بھی مماثل اثرات کے شکار ہو جاتے ہیں اب ہم اس نقطہ کی طرف زیادہ توجہ کے ساتھ رجوع کرتے ہیں کہ یہ خطرات کہاں کہاں ہوتے ہیں اور

---

[۱] بارنٹ کی تصنیف تدریس اور تنظیم صفحات ۳۵۷، ۳۵۸

[۲] مثلاً اسپیشل رپورٹس جلد ششم اور مضامین از لٹل ٹن و مسٹر لینیم ملاحظہ ہو۔

ان کے چارہ کار کو کہاں تلاش کرنا چاہیئے۔

امتحانات کے خطرات (۱) ذریعہ کے بجائے مقصد تصور کرلیا جاتا ہے

پبلک امتحانات کے منجملہ اور خطرات ایک خطرہ مدرسین کا یہ میلان ہے کہ وہ امتحان کو اپنی جد وجہد کا سرچشمہ بنا لیتے ہیں جب ایسی حالت ہوتی ہے تو مدرسہ کی ساری تنظیم جو نظام الاوقات اور مدرسہ کے لب و لہجہ اور اسپرٹ کی شکل میں ہوتی ہے بھلائی یا برائی کے لئے بیحد متاثر ہوجاتی ہے۔ امتحان لینے والے حکام صریحاً اپنے سر بڑی ذمہ داری لیتے ہیں۔ اس ذمہ داری سے بہت بڑی جو سابق میں تسلیم کی جاتی تھی۔ جبکہ وہ عملاً ان مضامین کا جو شریک نصاب رہیں گے اور اس وقت کا جو کہ ان مضامین پر صرف کیا جانا چاہیئے تعین کرتے ہیں۔ اس ملک میں مدارسی نصابوں کے قرار پانے کا عموماً یہی طریقہ رہا ہے۔ نصاب کی وسیع اہمیت اور اس کی ترتیب کے وقت کون کون سے اصولوں کو پیش نظر رکھنا چاہیئے اس کا احساس بہت کم لوگوں کو ہوا ہے۔ ایسے مباحث کو جیسے کہ چھٹے باب میں مندرج ہیں عمل میں بالکل ملحوظ نہیں رکھا گیا مختلف امتحان لینے والی مجلسوں نے کم و بیش اٹکل پچو طریقہ پر نصاب کا تعین کردیا لیکن خود ان مجلسوں میں اس امر کے متعلق کہ ایک اچھا نصاب کیا ہوسکتا ہے بڑا اختلاف رہا ہے جس کی وجہ سے مدارس کو بڑی زحمت کا سامنا ہوا۔ لیکن یہ ایسی مشکلات ہیں کہ انہیں رفع کیا جاسکتا ہے۔ یہ اس نظام کے اجزائے لاینفک نہیں ہیں۔

(۴) مادی کامیابی کی ضرورت سے زیادہ قدر و قیمت تصور کرنا

پبلک امتحانات کا دوسرا خطرہ طالب العلم کے اس خیال کی ہمت افزائی کرنے میں مضمر ہے کہ مادی کامیابی پہلی چیز ہے اور تحصیل علم دوسری۔ غالباً ایک خراب دوسری۔ تدریس کے اہم ترین اغراض کے منجملہ ایک غرض علم کی حقیقی محبت ہے اس لئے مقصد کی جگہ حصول امتیاز کی خواہش کو دے دینا علانیہ طور پر پست تر مقام کو نشانہ بنانا ہے۔ تاہم ہم کو اس حجت کو زیادہ دور تک نہیں بڑھانا چاہیئے۔ بعض اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ جب کسی مقصد کو بالراست حاصل کرنے کی کوشش نہیں کی جاتی تو وہ زیادہ تیقن کے ساتھ حاصل ہوجاتا ہے۔ جیسا کہ ہم اُن مباحث مابعد میں جو انعام کے نظام سے متعلق ہیں دیکھیں گے اور جیسا کہ ہم سے اکثروں کو اپنے بچپن کے تجربوں کی بناء پر معلوم ہے بعض اوقات مطالعہ کے سخت تر مقامات واضح تر ہوجاتے، بعض اوقات مضمون پر حاوی ہونے کا راستہ صاف ہوجاتا اور بعض اوقات اس مضمون کے مطالعہ میں دلچسپی پیدا ہوجاتی اس امتحان کی کامیابی کے خیال سے جس کو اعلیٰ دماغ نقاد تضنع سے تحقیر کرتے ہیں حقیقت یہ ہے کہ ہر چیز کا دارومدار امتحان کی نوعیت پر ہے۔ صحت مند ذہنی عادتوں کی تشکیل کی ہمت افزائی کے لئے جس قدر زیادہ احتیاط سے اس کو ترتیب دیا جائے گا اور طلباء و مدرسین کو جس قدر زیادہ اس چیز کا یقین ہوگا کہ بہترین قسم کی تیاری امتحان کے کمرہ میں بہترین نتائج کی ضامن ہے اتنا ہی کم نقصان اس تردد و تفکر سے ہوگا جو امتحان کا میاب کرنے سے متعلق ہوتا ہے۔

(۳) ناتجربہ کار ممتحنین کی وجہ سے مضامین کا ناموافق طور پر متاثر ہونا

لیکن بدقسمتی سے اس حقیقت کی وجہ سے کہ امتحان لینے کے فن کے مشکل ہونے کا واجبی طور پر اندازہ نہیں کیا گیا ہے یہ بھروسہ اور یقین شاذونادر ہی وجود میں آیا اور نہ وہ اس کا مستحق تھا۔ ایک چیز تو یہ ہے کہ ممتحنین نے بہ آسانی اس امر کو یقین کر لیا ہے کہ جو امیدوار غیر اہم امور سے واقف ہو اس کو اہم امور کی پوری پوری واقفیت حاصل ہونا ایک امر بدیہی ہے اس بالکلیہ غلط مفروضہ پر عمل کر کے انہوں نے مضمون کے اہم خد وخال کو بہت زیادہ نظرانداز کر دیا اور اس کے کونوں میں انہوں نے ایسے مواد کی تلاش کی جس پر وہ سوالات مرتب کر سکیں۔ قواعد کی مستثنیٰ ترکیبیں شاذ ونادر استعمال میں آنے والے الفاظ اور اجزائے جملہ، نسبتاً غیر اہم تاریخی واقعات، شاذ ونادر استعمال میں آنے والے ریاضیاتی اعمال — یہ اس ممتحن کی دل خوش کن شکارگاہ ہے جو اپنے کام سے ناواقف ہو۔ تدریس پر اس کا منعکس اثر بلاشبہ برباد کن ہوتا ہے۔ ایسا امتحان لوگوں کو اہم اور ضروری چیزوں پر توجہ دینے اور غیر ضروری کو نظرانداز کرنے پر آمادہ کرنیکے بجائے بالکل اس کے برعکس عمل کرتا ہے۔ قابل ترین ممتحنین نے اس ضرررسانی کی روک روکنے کی فی الحقیقت کوشش کی ہے۔ مسٹر ہچنگ لکھتے ہیں کہ "میں اپنے دل پر ہاتھ رکھ کر کہہ سکتا ہوں کہ میں نے ۱۸۶۵ء سے اب تک شکسپیر کے کھیلوں کے ماخذوں پر ایک سوال بھی نہیں دیا ہے سوائے اس کے کہ ایسے سوال کو حکام نے داخل نصاب کیا ہو۔ جن کے سامنے ممتحنین کو بھی سر تسلیم خم کرنا ہوتا ہے اور پھر جوابات ہر طرح سے تشفی بخش تھے

"شکسپیر نے اپنے مواد کا اکثر و بیشتر حصہ افلاطون سے حاصل کیا ہے" یا "ارسطو اور افلاطون" یا "ڈی کا میران کے بکاشیو" یا "کالیٹرا و رمیلونی سے"؛ "بہت سے جن بیچے تھے کہ انھوں نے شکسپیر کے کارخانہ سے جو ریزے لائے گئے تھے ان میں دلچسپی لینے سے انکار کر دیا! کسی کھیل کو سمجھنے کے متعلق ممتحنین کا جو مطلب ہے اس کی نسبت بس اتنا لکھ دینا کافی ہے" ے۱

امتحانات کا ایک اور ناقابل خواہش وصف جس سے سختی کے ساتھ محترز رہنا چاہیے یہ میلان ہے کہ ظاہر و باہر واقعات پر خصوصاً ابتدائی مدارج میں ناواجبی زور دیا جاتا ہے یعنی ایسے واقعات پر جو محض حافظہ کی مشق کا نہ طالب علم کے استدلال و استنتاج کی قوتوں کے استعمال کا مطالبہ کرتے ہیں۔ اس طرح کے سوالات سے حساب کا مضمون مختلف طریقوں سے سوالات کے جواب حاصل کرنے کا ایک نظام بن جاتا ہے اور نتائج کے حصول کے طریقوں کا اور مختلف اعمال کی تہہ میں جو اصول ہیں ان کا کوئی لحاظ نہیں کیا جاتا، جغرافیہ ناموں اور واقعات کی ایک غیر مربوط فہرست کی ادنیٰ سطح پر اتر آتا اور تاریخ واقعات اور تواریخ کی ایک بے جان فہرست ہو کر رہ جاتی ہے ممتحن کے چھپنے ہدایات "ناموں کا اظہار کرو، ظاہر کرو، ایک فہرست دو اور تختہ یا گوشوارہ مرتب کرو وغیرہ" سے ہمارے بیان کی توضیح ہو جاتی ہے۔ ایسے عمل کی وجہ سے تعلیمی نصب العین کی پستی نہیں ہوتی بلکہ وہ مہلک آسانی و سہولت ہے جس سے اس قسم کے سوالوں کے جواب کی نظر ثانی کی جا سکتی اور نشانات دیے جا سکتے ہیں۔ تھکا ہوا عہدہ دار جس کو

ے۱ نولسن کے مضامین پر ثانوی تعلیم میں دستہ ۱۹۰۶ء صفحات ۲۲۵ و ۲۲۶

غالباً سینکڑوں پرچوں کو جانچنا ہے محض حفاظت ذات کی خاطر اس قسم کے سوال دیتا ہے کیونکہ ایسی حالت میں اس کے جانچنے کی محنت حتی الامکان میکانکی ہو جاتی ہے اور استدلال کے استعمال کا کوئی مطالبہ نہیں کیا جاتا کسی امیدوار کی سمجھ اور ذہنی عبور کی جانچ کرنے کے بہ نسبت اس امر کا معلوم کر لینا آسان تر ہے کہ اس نے کتنے واقعات کے ذریعہ سے خود کو تیار کیا ہے اور یہ ایسا کام ہے کہ اس کو نسبتاً کہیں بیشی صحت کے ساتھ انجام دیا جا سکتا ہے لیکن تا وقتیکہ اس نازک تر کام کے انجام دہی کی کوشش نہ کی جائے امتحان اپنی غرض و غایت کو پورا نہیں کرتا ہو احتیاط سے سمجھ بوجھ کر پڑھانے کو ترقی دینا ہے۔

رٹنے کی اصطلاح

اوپر جو کچھ لکھا گیا اس سے فطری طور پر "رٹنے" کی اصطلاح پر غور کرنے کا ایما ہوتا ہے جس کا حوالہ بھی دیا جا چکا ہے کیونکہ اگر ہم اس اصلاح کے واضح معنی معین کریں تو اس سے موضوع زیر بحث کے سمجھنے میں اور بعض غلط فہمیوں کے رفع کرنے میں مدد ملے گی۔ گو ہمیشہ صحیح طور پر نہیں بلکہ بعض اوقات اس اصطلاح کو امتحان کے عین ماقبل نصاب کے اہم خد و خال کی تیزی سے نظرثانی کرنے کے عمل کے لئے استعمال کیا جاتا ہے جس مواد کی اس طرح نظرثانی کی جاتی ہے وہ کئی مہینوں کے ایک ایسے با احتیاط اور مفید مطالعہ کے نتائج کی نمایندگی کرتا ہے جس نے خواہ کسی معیاری کتاب کے یا اسباق کے ایک وسیع سلسلہ کے مطالعہ کی شکل اختیار کر لی ہے جس راستہ کو اس طرح آہستگی سے طے کیا گیا ہو اس کی تیزی سے نظرثانی کرنا تاکہ اس محنت سے حاصل کئے ہوئے علم کے نکات سرے سے یکجا ہو کر توجہ کے

ما سکے پر آسکیں تعلیم کی حقیقی غرض و غایت کے کسی طرح منافی نہیں ہو سکتا کیونکہ تعلیم زندگی کے لئے تیار کرتی ہے اور صرف امتحانات ہی کسی شخص کی زندگی کے نازک مواقع نہیں ہیں جب کہ اس کو اپنی ہمت کو بدرجہ اتم استعمال کرنے کی اور اپنے سارے ذرائع کو ایک مقررہ نقطہ پر مرتکز کر دینے کی ضرورت ہوتی ہے۔ پروفیسر جیونس نے اپنے مضمون "رٹنے" پر لکھا ہے کہ "کمرہ امتحان کی تکلیف و اذیت زندگی کی کشمکش کی آئینہ دار ہے بیرسٹر جیوری کے روبرو، واعظ اپنے ممبر پر، تاجر ساہوکارے میں، رکن اپنی مجلس میں ـــ یہ سب کے سب اپنے "لٹل گو" اور "گریٹ گو" اور طیلسانی امتحان میں جا رہے ہیں" ۱ ایسی ساری صورتوں میں ایک ایسا وقت آتا ہے جب کہ غور و تامل یا محنت یا فہم کے نتائج کو ایک ہی نقطہ پر مرتکز کر دینا اور ایک ہی کوشش کی کامیابی پر صرف کر دینا ہوتا ہے اس لئے مضمون امتحان کے اہم خیالات پر توجہ کے ارتکاز کا جو ذکر ہم نے کیا ہے وہ ایک قیمتی مشق ثابت ہو سکتی ہے لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا ضروری ہے کہ صورت حال کی نوعیت ہی کے اعتبار سے یہ بحث صرف بڑی عمر کے طلبا پر منطبق ہوتی ہے۔

اس کے علاوہ "رٹنے" کی اصطلاح کو اس عام عمل کے لئے بھی استعمال کیا جاتا ہے جس کے تحت کسی مضمون کے ان حصوں کو احتیاط سے منتخب کر لیا جاتا ہے جن پر سوالات دیے جانے کا بے حد امکان ہو اور اسی قدر احتیاط کے ساتھ ان حصوں کو ترک کیا جاتا ہے جن کے شامل کیے جانے کا امکان نہ ہو۔ ایسی حالت میں اس عمل کا موثر یا غیر موثر ہونا بالکلیہ

---

۱ نفس جلد دوم، سماجی اصلاح کے طریقے باب چہارم بھی ملاحظہ ہو۔

امتحان کی نوعیت پر منحصر ہوگا۔ ایک محدود نصاب کے مرتب کرنے کا ضروری طور پر یہ مطلب نہیں ہو سکتا کہ سمجھے بوجھے بغیر تعلیم دی جا رہی ہے تدریس کے نصاب کو یا تو اس مفید غرض کے لئے کہ ضروری چیزوں پر کامل عبور حاصل ہو جائے اور تفصیلات کا اضافہ ضرورت کے وقت کیا جائے یا امتحان میں کامیابی کے تیقن کے لیے مختصر کیا جا سکتا ہے۔ اگر ان دونوں مقاصد کو عملاً یکساں کر دیا جائے۔ اور یہ اسی وقت ممکن ہے جبکہ سوالات کے مرتب کرنے میں بڑی احتیاط سے کام لیا جائے۔۔۔ تو امتحان کی کامیابی کو پیش نظر رکھ کر مطالعہ کے مواد کے انتخاب کرنے کا رواج بُرا نہیں ہے۔ یہ اس قسم کی تیاری ہے جس کو جیونس نے اس مقام پر جس کا میں نے اوپر حوالہ دیا ہے " اچھی رٹنت " کہا ہے لیکن اس امر کا معلوم کرنا مشکل ہے کہ اچھی اور بُری رٹنت میں کون کون سے امور ایک کو دوسرے صحیح طور پر ممیز کرتے ہیں۔

اگر کسی چیز کو جلد حاصل کر لیا جائے تو اس کا بھی رٹنت ہونا ضروری نہیں ہے۔ اول الذکر مطالعہ کے معقول طریقوں کے عین مطابق ہے مثلاً اگر میرے پاس کسی مقررہ مضمون کے منظم تصورات کی ایک بڑی تعداد ہو تو نئے تصورات جلد جلد اپنی جگہ لے لیتے ہیں۔ جدید اور قدیم معلومات کے تمثل کی صورت میں اس امر کی کوئی اہمیت نہیں ہے کہ واقعات کو کس قدر جلد یاد کر لیا گیا کیونکہ انہیں سمجھ بوجھ کر حاصل کیا گیا ہے۔ اگر اس کے برخلاف ایسا تمثل واقع ہی نہ ہو تو اس امر کی کوئی اہمیت نہیں ہوتی کہ واقعات کو کس قدر دیر سے یاد کیا گیا کیونکہ انہیں سمجھ بوجھ کر حاصل نہیں کیا گیا ہے۔ حقیقتاً انہیں رٹ لیا گیا ہے جس

طالب علم کو تاریخ کی تاریخیں ازبر کرنے مجبور کیا جاتا ہے اور جو اپنے محصلہ معلومات کے درمیانی تعلق اور معانی سے لاعلم رہتا ہے اس کو واقعات رٹوائے جا رہے ہیں اس عمل کے لئے خواہ تین ہفتے صرف ہوں یا تین سال۔ پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ ہمارا ناخوش گوار استعارہ اسس کے مرتبط تصور یعنی ذہنی بدہضمی کے ساتھ ایسے علم پر بجا طور پر منطبق ہوتا ہے جو غیر مرتب، غیر مربوط اور غیر منظم ہے۔ اس کے علاوہ ہمیں اس امر کا بھی اظہار کرنا چاہیے کہ امتحانات سے زیر بحث خرابی پیدا نہیں ہوتی بشرطیکہ ان کا اہتمام دانش مندی سے کیا جائے۔ اگر ممتحنین اُس تیاری کی حقیقی نوعیت کو واضح طور پر سمجھ لیں جس کی توضیح رٹنت کی اصطلاح سے مناسب طور پر ہوتی ہے اور اس کو برداشت نہ کرنے کا مصمم ارادہ نہ کرلیں تو کم از کم اس کی ضرر رسانی ایک بڑی حد تک گھٹ جائے گی۔

پبلک امتحانات کے نظام میں جو خطرات مضمر ہیں ان کے متعلق اتنا لکھنا کافی ہے اب ہمیں صحیح علاج اور محافظوں کی طرف متوجہ ہونے دیجیے بعض قسم کے سوالات کے میلان کے متعلق ابھی ابھی جو کچھ کہا گیا اس سے سب سے پہلے علاج کا ایما فوراً ہوتا ہے۔ ایک پبلک ممتحن کو یہ امر پیش نظر رکھنا چاہیئے کہ اس کے پرچہ جات سے ضروری طور پر یہ مقصد حاصل ہو جائے کہ ایک مخصوص موقع پر امیدواروں کے علم کی نہ صرف آزمائش ہی ہو بلکہ ایک اہم حد تک اُس طریقہ کا بھی تعین ہو جس طریقہ سے کہ اُمیدوار آئندہ تیار کئے جائیں۔ ناگزیر طور پر امتحان مدرسین کے اُن طریقوں کے لیے جو وہ استعمال کرتے ہیں ایک قسم کا رہنما بن جائے گا اس لیے ممتحن کو چاہیے کہ اپنے ہر سوال کے متعلق وہ خود سے یہ دریافت

کرے کہ آیا اس سوال سے تدریس پر ایک اچھا اثر مترتب ہوگا؟ کیا اس سے صحیح قسم کی چیز کو صحیح طور پر مطالعہ کرنے کی ہمت افزائی ہوگی؟ کیا اس کو اچھی طرح سمجھ لیا جا سکتا ہے اور کیا یہ امیدوار کی نشوونما کے درجہ اور معلنہ قابلیت کے مطابق ہے؟ کیا اس سے اُس چیز کی جو سمجھ میں نہ آئی ہو رٹنے کی اور فہرستوں، قاعدوں، مستثنیات، غیر مستقل مثالوں، تختہ داری بیانوں، خلاصوں اور محض خاکوں کے رٹنے کی ہمت افزائی تو نہ ہوگی؟ اس لئے اس کو دوبارہ اور سہ بارہ غور کرنا چاہیئے قبل اس کے کہ وہ امیدواروں سے خواہش کرے کہ "وہ ایسے اسم عام کی ایک فہرست لکھیں جو اشخاص یا جگہوں کے ناموں سے ماخوذ ہیں" یا "حسب ذیل لڑائیوں کی تاریخیں، حالات اور نتائج بتائیں" یا "شکسپیر نے ہنری پنجم میں Farced umbered Career Scambling tucket اور dout کے الفاظ جو استعمال کیے ہیں ان کے معانی اور ماخذ بتائیں" یا صرف "اُن ممالک کے نام بتائیں جہاں سے ہمارے پاس کافی، اور انڈیا ربر، اور پلاٹینم، ریشم اور لکڑی، کارک اور شراب آتی ہے" یا "شاذونادر استعمال میں آنے والے فرانسیسی الفاظ کی ایک قطار کی جمع یا قاعدہ کے خلاف بنائے ہوئے مونث بتاؤ"۔[1] اس کو یہ معلوم ہونا چاہیے کہ اگرچہ امیدواروں کے لیے اُن امور میں سے بعض کے متعلق معلومات رکھنا اچھا ہے تاہم وہ اپنے سوالات کو ایسے بھدے طریقہ سے مرتب کرنے کی جرات

---

[1] میں نے یہ مثالیں یونیورسٹی کے مقامی امتحانوں کے پرچوں میں سے لی ہیں جو لکھتے وقت اتفاقی طور پر میرے قریب ہی رکھے تھے۔

نہ کرے گا۔ ان سوالات میں کوئی سوال ایسا نہیں ہے جو رٹنت کی ہمت افزائی نہ کرتا ہو اور اس چیز کو احتیاط سے نوٹ کیا جائے کہ ان میں اکثر سوالات اس طرح مرتب کیے جا سکتے تھے کہ ان سے رٹنت کی حوصلہ شکنی ہو جاتی۔

امتحانوں کی خرابیوں کا علاج

(۱) احتیاط سے مرتب کیے ہوئے سوالات۔

بعض اوقات یہ بحث کی جاتی ہے کہ صرف چند شعبوں کو پبلک امتحان کے مضامین ہونا چاہیے کیونکہ ان میں متذکرہ صدر خرابیوں کے رونما ہونے کا امکان کم ہے۔ ممتحن سے مطالبہ کیا جاتا ہے کہ وہ نشانات دے اور غالباً نشانات محصلہ کے اعتبار سے امیدواروں کی فہرست بھی مرتب کرے۔ اس کام کو انصاف سے انجام دینے کی فکر میں اور غالباً نشانات دینے کے عمل کو آسان بنانے کی خواہش کی وجہ سے وہ فطری طور پر ایسے سوالات دینے کی طرف مائل ہو جاتا ہے جو محض واقعات سے متعلق ہوتے ہیں اور اس لیے ان کے کامل معین جواب بھی دیے جا سکتے ہیں۔ اس طرح ذہانت کی بہ نسبت محض حیوانی قوت حافظہ کو زیادہ نشانات مل جانے کا امکان ہے کیونکہ حافظہ کے کام کو زیادہ آسانی سے جانچ لیا جا سکتا ہے اور زیادہ صحت کے ساتھ نشانات دیے جا سکتے ہیں۔

کیا تدریس کے ہر شعبہ کو امتحانی مضمون ہونا چاہیے؟

آر۔ ایچ کوئیک آنجہانی نے لکھا ہے کہ "میں خود اس کے مضر اثر سے محفوظ رہنے کا کوئی راستہ

نہیں دیکھ سکتا سوائے اس کے کہ صرف ایسی چیزوں کو امتحانی مضامین قرار دیا جائے جنہیں رٹا نہیں جا سکتا۔ ریاضی، غیر تیار شدہ ترجمہ، انشا پردازی وعلیٰ ہذا۔ تاریخ، جغرافیہ اور انگریزی ادب کی جیسی چیزوں کو غیر تیار کردہ مضامین کی طرح مدرسہ میں اور ہر جگہ پڑھانا چاہیے۔ مدرس طلبا میں دلچسپی پیدا کرنے کی کوشش کرے اور نتائج کی آزمائش کے متعلق خود کو کوئی زحمت نہ دے"۔

اس امر میں کوئی شبہ نہیں کہ جو امتیاز کہ یہاں اُن مضامین میں جو پبلک امتحانوں کے قابل ہیں اور اُن میں جو اس کے قابل نہیں ہیں کیا گیا ہے وہ بعض لحاظ سے اہم ہے۔ ایسے مقصد کے لئے ترجمہ کی کتابوں کے تعین کرنے کا رواج خطرات سے پُر ہے۔ اتنا زیادہ پُر ہے کہ ہم دیکھتے ہیں کہ ایک مشہور ومعروف امتحان لینے والی ایجنسی نے ایک خاص اعلان کے ذریعہ مشتہر کیا کہ "مختلف زبانوں کے ممتحنین نے یہ چیز معلوم کی ہے کہ تیار شدہ کتابوں سے مختلف پاروں کے ترجمے رٹ لینے کی عادت عام ہو گئی ہے" اور کسی قدر مجبوری کے ساتھ شکایت کی ہے کہ "یہ عمل تعلیمی نقطہ نظر سے بہت ضرر رساں ہونے کے علاوہ امتحان کی قدر وقیمت کو زبانوں کے علم کی ایک حقیقی آزمائش کی حیثیت سے گھٹا دیتا ہے" کیا پھر تیار شدہ ترجموں کو بالکلیہ نکال دینا چاہیے؟ یہ ایک اصولی سوال ہے جس کو ایک محض مشین کی ضروریات بمشکل حل کر سکتی ہے۔ پہلے اصول کا تعین کر لیا جانا چاہیے اور اس کے بعد طے شدہ تصفیہ کے مطابق مشین کو

ع۱ اسٹار کی تصنیف کویک کی زندگی اور باقیات صفحہ ۲۷۔ ایچ لاٹمن کی کتاب امتحانات کا فعل میں "معلوماتی مضامین" اور" تو انثی مضامین" کے درمیانی امتیاز کو دیکھا جائے۔

تیار کرنا چاہیے۔

دوسرے لحاظ سے امتیاز متذکرہ صدر کسی طرح بھی واضح نہیں ہے مثلاً جغرافیہ کو ایک ایسا مضمون تصور کیا جاتا ہے جو صرف حافظہ کی مشق کا مطالبہ کرتا ہے اور جس میں امتحانات کے مطالبہ جات کو محض رٹنت کے ذریعہ بآسانی پورا کیا جا سکتا ہے۔ گزشتہ زمانہ میں بلا شبہ ایسا ہی ہوا ہے لیکن جدید سائنٹفک جغرافیہ کے پڑھانے والوں میں کون شخص ایسا ہے جو ایک منٹ کے لئے بھی اس امر کو تسلیم کرے گا کہ یہ مضمون بشرطیکہ اس کو صحیح طور پر پڑھایا جائے طالب علم کے تفایل اور استدلال کی قوتوں کا پورا پورا مطالبہ نہیں کرتا؟ اس کے برخلاف جغرافیہ کے قابل مدرسین کی یہ ایک کھلی شکایت ہے کہ اس مضمون کے ممتحنین عددی اور مقاماتی حقیقتوں پر بے کس زور دیتے اور ایسے سوالات کو بالکل نظر انداز کرتے ہیں جو غور و تامل کے طالب ہوتے ہیں ع۱ دوسرے مضامین پر بھی جنہیں مضامین حافظہ تصور کیا جاتا ہے یہی بیان منطبق ہوتا ہے۔ جہاں کہیں انھیں عمدگی سے پڑھایا جاتا ہے یہ محض حافظہ ہی کو اپنی طرف ملتفت نہیں کرتے اور امتحان کو بہترین تدریس کی پیروی کرنی چاہیے۔ پس ہم کو اس نتیجہ پر پہنچنا چاہیئے کہ اگرچہ بعض مضامین ایسے ہیں جنہیں ناتجربہ کار ممتحنین کی وجہ سے بالواسطہ قابل افسوس ضرر پہنچ جاتا ہے تاہم کوئی مضمون قابل تدریس ایسا نہیں ہے جس میں امتحان لینا ضروری طور پر خطرناک ہو۔

(۲) مدرسین کو ممتحنین ہونا چاہیے

لیکن صحیح قسم کے ممتحنین کی کہاں تلاش کی جائے اور ان عہدہ داروں کے

ع۱ جغرافیائی ٹیچر اکتوبر سنہ ۱۹۱۱ء ملاحظہ ہو۔

تقرر کے وقت کون کون سی حفاظتی تدابیر اختیار کی جائیں جو اگرچہ کچھ بھی اوپر بیان کیا گیا ہے وہ صحیح اساس پر ہے تو ایک امر بدیہی معلوم ہوتا ہے کہ ممتحن نہ صرف اپنے مضمون کا ماہر ہی ہو بلکہ ایک تجربہ کار اور کامیاب مدرس بھی رہ کر کافی محفوظ طریقہ پر آگے قدم بڑھا کر یہ کہہ سکتے ہیں کہ مدرس کی حیثیت سے اس کا تجربہ کم از کم جزاً ایسے طلبا کا ہو جن کی نشو ونما کا درجہ امتحان کے امیدواروں کے درجہ کے مماثل ہو۔ کم از کم ایک چیز بالکل واضح ہے اور وہ یہ ہے کہ ایک اعلیٰ تعلیم یافتہ شخص جس کے طلبا کے متعلق معلومات خود اس کے طالب العلمانہ زندگی کی قدیم یاد تک محدود ہوں اور جو غالباً اس زمانہ میں غبی یا متوسط لڑکے کے ساتھ بھی کوئی عقلی ہمدردی نہ رکھتا ہو ایک ایسا شخص ہے جس کو کسی مدرسہ کی کارکردگی یا اقسام اقسام کے مختلف امیدواروں کی قابلیت کے جانچنے کا کام نہیں دیا جا سکتا مدرس کو جس طرح کہ معلوم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ پبلک امتحانات کا تدریس کے طریقوں پر ٹھیک کیا اثر پڑتا ہے اس میں سوالات کے مرتب کرتے وقت ایسی غلطیوں کے مرتکب ہونے کا امکان ہے جن کی تشریح ہم نے اوپر کی ہے۔ مدرس کو جس طرح علم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ ایک مدرسہ کے لڑکے کا دماغ کس قدر پوشیدہ اور اکثر پیچیدہ طریقوں سے کام کرتا ہے اس میں اس امر کا میلان ہے کہ وہ اپنی نیلی پنسل کسی رو رعایت کے بغیر ہر احمق اور امید افزا غلطی پر کھینچ دے۔ مدرس کو جس طرح علم ہے اس طرح اس کو معلوم نہ ہونے کی وجہ سے کہ متوسط طالب علم کس خمیر سے بنتا ہے اس میں اس چیز کا میلان ہے کہ وہ اس کی لاعلمی اور جہالت کی

گہرائیوں کو دریافت کرنا اپنا فرض سمجھے ۔ گویا کہ یہ ایک مشکل کام ہے ۔

(۲) پڑھانے اور امتحان لینے کے درمیان قریب تر تعلق

لیکن بالآخر امتحانوں کی خرابی کا حقیقی علاج اس میں معلوم ہوتا ہے کہ تدریسی اور امتحانی اعمال میں قریب تر رشتہ پیدا کیا جائے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں انیسویں صدی کے آخری نصف میں ہر درجہ کی تعلیم یعنی ابتدائی ثانوی اور اعلیٰ میں ان دونوں اعمال کو علیحدہ علیحدہ رہنے دینے کا میلان تھا اور اس لئے امتحان کو نصاب کی تکمیل کا فطری اور آخری زینہ نہیں، جو کہ معلم اور متعلم دونوں کی تشفی کے لئے ضروری ہے، بلکہ ایک ایسی چیز تصور کیا گیا جس کا اضافہ خارجی طور پر کیا گیا اور جو دوسروں کی تشفی و اطمینان کے لیے ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ امتحان کم و بیش ایک ایسا کھیل ہو گیا جو کچھ تو ہنرمندی پر اور کچھ اتفاق پر مبنی ہو جس میں معلم اور متعلم ایک طرف اور ممتحن دوسری طرف ایک دوسرے کے مقابل ہو گئے اور مدرس کا زیادہ تر کام تدریس کو معقول اور دلچسپ بنانا نہیں بلکہ اس کھیل کو کھیلنے کا ہو گیا۔ اگر داخلی اور خارجی ایجنسیوں کی شراکت ایسی ہو جو مدرس کو نصاب کی ترتیب اور مناسب طریقوں کی تجویز میں ضروری آزادی دے اور اس کے باوجود ایک ایسی مناسب پبلک ضمانت مہیا کرے کہ تدریس کامل اور وسیع ہو تو متذکرہ صدر اور دوسرے ضرر رساں نتائج کو دور کیا جا سکتا ہے ۔ لندن میں ایک پڑھانے والی جامعہ کا قیام، اس جامعہ کے بالکلیہ خارجی امتحانات سے صوبہ داری با معافی کلیوں کی آزادی اُن عام آزمائشوں کے بجائے جنہیں ہر مدرسہ کے لیے موزوں تصور کیا جاتا تھا

مدارسی امتحانات کا قیام اور ابتدائی مدارس میں امتحان کے بجائے معائنہ کا انتظام اس امر کی کافی شہادت دیتے ہیں کہ یہاں جس جانب اشارہ کیا گیا ہے اُس طرف بہت سی تبدیلیاں حال حال میں کی گئی ہیں۔

لیکن اگر اُصول متذکرہ صدر کے مطابق امتحان کے طریقہ کو احتیاط سے اختیار بھی کیا گیا تو یہ حقیقت اپنی جگہ پر قائم رہتی ہے کہ اگر طالب علم کی مدارسی زندگی میں بار بار امتحان لیا جائے تو پیمائش امتحان کا کوئی نظام اچھا نہیں ہو سکتا۔ گزشتہ زمانہ میں انگلستان کے ابتدائی مدارس میں جو سالانہ امتحانات رائج تھے وہ یہاں پھر سبق آموز تنبیہ سے پُر ہیں جب کسی مدرسہ کو ایک بیرونی ممتحن کی آزمائشوں کا بار بار نشانہ بنایا جاتا ہے تو اس کے سارے مقصد پر امتحان کا تصور غالب آجاتا ہے۔ غبی طلبا کو معیار مقررہ تک پہونچنے مجبور کیا جاتا اور ذہین طلبا کی طرف سے غفلت برتی جاتی ہے کیونکہ وہ معیار مقررہ تک بآسانی پہنچ سکتے ہیں۔ حصول علم کی حقیقی خواہش کی بہ نسبت امتحان کی کامیابی کو اہم سمجھا جاتا ہے کمسن بچے جو علم حاصل کرتے ہیں اس کی بھی کوئی قیمت تصور نہیں کی جاتی تاوقتیکہ وہ ایسی شکل میں نہ ہو جس کا مطالبہ ممتحن کرتا ہے اور کمسن بچوں کے تحریری کام کو ایک مبالغہ آمیز اہمیت دی جاتی ہے جس کے اثرات بے حد مضر ہوتے ہیں کیونکہ بالکل غلط طور پر یہ فرض کر لیا گیا ہے کہ جو کچھ بچہ جانتا ہے وہ اس کو بآسانی کاغذ پر لکھ بھی سکتا ہے۔

امتحانات بار بار نہ ہوں بہت ہی باضابطہ تحریری امتحانوں کے متعلق جو کہ پورے نصاب پر حاوی

ہو ہر قسم کے مدرسہ کے تجربہ کار مدرسین غالباً اس امر پر متفق ہوں گے کہ ایک امتحان کافی ہے اور اس کو طالب علم کی مدارسی زندگی کے ختم پر یا اس کے قریب لیا جانا چاہیے۔ نیچے کے درجوں میں ضروری تجسس و دریافت ذہین وہمدردانہ معائنہ کے ذریعہ ہو سکتی ہے جس میں تحریری کام کے بجائے زبانی کام پر اور ٹھوس نتائج کے بجائے مدرس کے طریقہ تعلیم پر زور دینے کا فائدہ مضمر ہے کیونکہ ان ٹھوس نتائج کا بدیر ظہور میں آنا عام معقول تدریس کے عین مطابق ہے۔

موجودہ امتحانوں کی کثیر تعداد نے اپنے مختلف مطالبہ جات کے ساتھ ثانوی تعلیم کو جس قدر تہہ و بالا کر رکھا ہے اس کا حوالہ دیدیا گیا ہے کسی مقتدر حاکم کی عدم موجودگی اور امتحانوں کی تعداد میں اٹکل پچو اضافہ کی وجہ سے ان امتحانوں نے مدارس کو اس طرح ضرر پہونچایا ہے کہ اس سے محفوظ رہنا بالکل ممکن نتھا۔ اگرچہ کوئی شخص ان مختلف پیشوں کو الزام نہیں دے سکتا جنہوں نے عام قابلیت کے بعض مخصوص معیاروں پر اصرار کر کے اپنے داخلہ کے دروازوں کی حفاظت کی ہے۔ تاہم یہ مختلف معیار اتنے یکساں ہیں کہ ہر پیشہ کا اپنے لیے ایک جداگانہ امتحان مقرر کرنا غیر ضروری ہے ثانوی مدارس کی تنظیم اور نصابوں کی پیچیدگی کو رفع کرنے کے متعلق ہمیں یہ کہنا ہے کہ اگر امتحانات کی موجودہ تعداد کو گھٹا دیا جا سکے یا زیادہ صحیح طور پر ان کا تشکل ہو سکے تو اس سے بڑا فائدہ ہوگا۔ یہ ایک ایسا نقطہ ہے جہاں حکومت سارے متعلقہ افراد کے فائدے کے لیے مداخلت کر سکتی ہے

حوالہ جات

ایچ لاٹھن نے اپنی کتاب امتحان کا عمل ۱۸۷۵ء میں اور انسائیکلوپیڈیا

برٹانکا دیار نہم (یں اپنے مضمون "امتحانات" میں اس موضوع پر بحث کی ہے۔ اشار کی کتاب "ٹوپاک کی زندگی اور باقیات" میں امتحانات کے متعلق چند دلچسپ خیالات درج ہیں۔ جدید تر بحث کے لئے جس میں انگلستان کے ثانوی مدارس کا مخصوص حوالہ ہو "ثانوی مدارس میں امتحانات پر مشاورتی کمیٹی کی رپورٹ" (سنہ ۱۹۱۱ء) ملاحظہ ہو۔ انسائیکلو پیڈیا برٹانیکا (دیار یازدہم) کا مضمون اور پی۔ جے ہارٹوگ کی تصنیف "امتحانات اور قومی کارکردگی سے ان کا تعلق" بھی ملاحظہ ہو۔

چودھواں باب

مدرسہ جس طرح کہ اُس کو تدریس کیلیے منظم کیا گیا ہی

"لڑکوں کے ایک ہجوم کو تعلیم نہیں دی جا سکتی" (ایڈورڈ تھرنگ)

تنظیم کے معنی اور مسائل ہم نے اب تک تدریس کے مسائل پر طلبا کی اُس تعداد کے کسی حوالہ کے بغیر روشنی ڈالی ہے جس کو وقت واحد میں پڑھانا ہوتا ہے۔ ہم نے جو کچھ بھی کہا ہے اس میں کا اکثر و بیشتر حصہ صرف ایک بچہ کی یا ایک ہی خاندان کے چند بچوں کی یا مختلف گھروں سے آنے والے اور ایک کمرہ جماعت میں جمع کیے ہوئے بچوں کی ایک بڑی تعداد کی تدریس پر منطبق ہو سکتا ہے۔ اب اُن مخصوص سوالات پر غور کرنا باقی رہ گیا ہے جو طلبا کی ایک بڑی تعداد کی وقت واحد میں تدریس سے متعلق ہیں یعنی وہ مختلف سوالات جو "تنظیم مدرسہ" کے الفاظ کے تحت جمع ہو جاتے ہیں۔ عموماً تنظیم کے یہ معنی ہوتے ہیں کہ کسی پیچیدہ چیز کے حصوں کو اس طرح ترتیب دی جائے کہ وہ سہولت کے ساتھ موثر طریقہ پر کام کر سکیں۔ چوتھے باب میں ہم نے کسی قدر تفصیل کے ساتھ تعلیم کی اُس تنظیم کا ذکر کیا ہے جو

مختلف حکام کے تحت ایک بڑے پیمانہ پر جاری ہے۔ لیکن ہر مدرسہ میں تنظیم کی ضرورت ہے۔ یہ ایک ایسا کام ہے جو مدرسہ کے صدر کے حوالہ کیا جاتا ہے یا کیا جانا چاہیے اس وجہ سے کہ یہ ایک بالکل پیشہ ورانہ معاملہ ہے جس میں اُس علم اور ہنرمندی کی ضرورت ہوتی ہے جو صرف مخصوص مطالعہ اور تجربہ کے ذریعہ ہی حاصل ہوتے ہیں۔

کسی مدرسہ کا صدر خود کو مواد کی ایک پیچیدہ فوج سے متقابل پاتا ہے اور یہ اُس کا فریضہ ہے کہ وہ اس مواد کو اس طرح ترتیب دے کہ کام چالو ہو جائے۔ اگر ہم کسی نئے مدرسہ کے افتتاح کا تخیل کریں تو صورت حال واضح تر ہو جائے گی۔ سب سے پہلے طلبا کی ایک کثیر تعداد ہے ثانیاً مدرسین کا ایک اسٹاف ثالثاً تدریس کے متعدد شعبے اور رابعاً ایک عمارت ہے جو کم وبیش مکمل اور قابل انطباق ہے۔ منتظم کا کام یہ ہے کہ وہ ان مختلف موادوں کو اس طرح ترتیب دے کہ یہ اس کے تعلیمی نصب العین کے حصول میں بہترین طور پر مدد دے سکیں اسی طرح جس طرح کہ کسی مشین کے مختلف اجزا اس طرح جوڑ دیے جاتے ہیں کہ اس سے وہ غرض حاصل ہو جائے جس کے لئے اس کو بنایا گیا ہے۔ محض مشین کے ان سوالات کے پیچھے بلاشبہ بعض اہم اُصولی سوالات ہیں جن پر ہم بحث کر چکے ہیں اور جنہیں یہاں طے شدہ تصور کرنا چاہیے طلبا کے دماغوں کو مشغول ومصروف رکھنے کے مضامین اور مشقوں کا اور مدرسہ کی ساری زندگی کے نصاب کی ترتیب کا تعین ایسے معیاروں کے ذریعہ کیا جانا چاہیے جنہیں گزشتہ بابوں میں بیان کیا گیا ہے اور یہاں انہیں اس مشین کے اجزا تسلیم کرنا چاہیے۔ کوئی آدمی ایک اچھا منتظم ہو سکتا ہے اگرچہ دوسرے اعتبار سے

ایک معمولی مدرس ہو اسی طرح ایک مدرسہ اچھی منظم حالت میں ہو سکتا ہے اگرچہ اس کے نصاب کے مشمولات یا اس کا تسلسل ناقص ہو۔

طلبا کی جماعت بندی تنظیم کے مسائل میں سب سے پہلے طلبا کی جماعت بندی کا مسئلہ ہے جماعت بندی کے فوائد کو سمجھنے کے لیے کسی شخص کو ایک ایسے مدرسہ کا تخیل کرنے کی ضرورت ہے جس کو گزشتہ نسل کے گرامر اسکول یا بڈھی عورت کے اسکول کے طریقہ پر چلایا جا رہا ہو۔ معلم یا معلمہ میز پر بیٹھی رہتی تھی اور طلبا بنچوں پر بیٹھتے تھے جو مدرسہ کے کمرے کی دیواروں سے لگے ہوتے تھے۔ وہ کاپیاں لکھتے، حساب کرتے قواعد یاد کرتے وغیرہ۔ اور انہیں یکے بعد دیگرے بلایا جاتا تاکہ ان کے کام کی جانچ کی جا سکے یا انہیں مدد دی جائے اجتماعی تعلیم کا جس طرح کہ ہم اس کو جانتے ہیں کوئی وجود نہ تھا۔ ان حالات کے تحت رغبت کے ہیجان کا عمل قوی نہ ہوتا اور استاد کا وقت بری طرح صرف کیا جاتا تھا۔ ضبط کا قیام مشکل تھا اس لئے سخت سزاؤں کے دینے کا رواج عام تھا۔ اس کے علاوہ تدریس حافظہ کی مشقوں کے ایک نظام کی شکل اختیار کر لینے کا میلان رکھتی تھی۔ اس طریقہ کے متعلق بہترین چیز جو کہی جا سکتی ہے یہ ہے کہ تدریس جیسی بھی تھی انفرادی طلبا کے لیے بہت موزوں تھی اور ان میں کے قابل ترین طلبا میں بلاشبہ اعتماد ذات کی وہ عادتیں پیدا ہو جاتی تھیں جو ہمارے زمانہ موجودہ کے مدارس میں بعض اوقات مفقود ہوتی ہے۔ بہر حال تعلیم کے عام ہو جانے سے بڑے بڑے مدارس کا قیام اور طلبا کی جماعتوں یا درجوں میں تقسیم ضروری ہو گئی ہے۔ اس تبدیلی کے ساتھ ساتھ اجتماعی زبانی تدریس کے عمل کو بھی بلاشبہ بہت ترقی دی گئی ہے۔

جماعت میں تعداد طلبا

اس نقطہ پر جماعتوں میں طلبا کی مناسب تعداد کا سوال پیدا ہوتا ہے۔ نظری مطالبہ صاف ہے کسی جماعت کو اتنی بڑی ہونا چاہیے کہ مدرس اجتماعی تعلیم کے مخصوص فوائد حاصل کر سکے۔۔۔ ریس کا جیج اور "اعداد کی ہمدردی" لیکن اس کو اتنی بڑی نہ ہونا چاہیے کہ مدرس ہر طالب علم کے متعلق فرداً فرداً ٹھیک ٹھیک معلومات ہی حاصل نہ کر سکے۔ یہ کہنا آسان نہیں ہے کہ اس نظری مطالبہ پر عمل میں کس طرح کام ہو سکے گا کیونکہ اس کا بہت کچھ انحصار مختلف حالات پر ہے مثلاً مضامین تدریس، تحریری کام کی مقدار اس کام کے جانچ اور نظر ثانی کی نزاکت اور باریکی، خود مدرس کے ذاتی اوصاف اور وہ وقت جو اس کی تیاری کے اغراض کے لئے ضروری ہے۔ اس لئے اس معاملہ کے متعلق عملی مدرسین نے اپنے تجربہ کی خاص نوعیت اور اپنی انفرادی مخصوص مشکلات کے مد نظر جو نہایت ہی مختلف آرا کا اظہار کیا ہے اس پر ہمیں متعجب نہیں ہونا چاہیے۔ تاہم ہم یہ کہنے کی جرأت کر سکتے ہیں کہ ثانوی مدرسہ کی ایک اعلیٰ جماعت میں بیس سے زیادہ طالب علم نہ ہونے چاہئیں اور یہ کہ چالیس طلبا کی تعداد انتہائی ہے جس کو ایک ابتدائی مدرسہ کی ادنیٰ جماعت کا مدرس کامیابی کے ساتھ پڑھا سکتا ہے۔

جماعت بندی کے نظامات

ظاہر ہے کہ بہترین جماعت بندی وہ ہے جس میں ہر گروہ کے طلبا مساوی یا تقریباً مساوی قابلیت کے ہوں لیکن قابلیت کی جانچ کرتے وقت ہم نصاب کے ہر اہم شعبہ کو فرداً فرداً ملحوظ رکھ سکتے ہیں یا بحیثیت مجموعی پورے

نصاب کا خیال رکھ سکتے ہیں یا مضامین کے بعض گروہ ہمارے پیش نظر ہو سکتے ہیں۔ ان مختلف نقاط نظر کے مطابق نظری حیثیت سے جماعت بندی کے تین نظامات ممکن ہیں۔

(۱) تنہا یا یک جماعتی نظام پہلی جماعت بندی وہ ہے جس میں ہر طالب علم کو سارے مضامین کے لئے ایک ہی جماعت میں رکھا جاتا ہے۔ ہم اس کو تنہا یا سخت جماعتی نظام کہہ سکتے ہیں۔ جرمنی کے ثانوی مدارس میں جو عمل اس وقت رائج ہے اس سے اس نظام کی اچھی توضیح ہوتی ہے وہاں مضامین کے سرکاری پروگرام کو اس طرح مرتب کیا گیا ہے کہ تدریس کے ہر شعبہ میں اور مدارسی زندگی کے ہر سال میں کام کی ایک معین مقدار مقرر کر دی گئی ہے۔ ہر سال کے لئے ہر مضمون کا جو پروگرام بنایا گیا ہے وہ اپنی حد تک مکمل ہے اور اس کو دوسرے سے کوئی واسطہ نہیں۔ طالب علم کے متعلق فرض کیا جاتا ہے کہ وہ نصاب کے سارے مضامین میں ہر سال یک وقت برابر ترقی کرے گا اور ساری جماعت تمام مختلف مضامین میں مل کر کام کرتی ہے اور خاص باز جماعت بندی کا کوئی انتظام نہیں ظاہر ہے کہ اس نظام سے تنظیم کی انتہائی سادگی حاصل ہوتی ہے اور اس میں عام کلچر کی ایک وسیع اساس رکھنے کا میلان ہے جس پر بعد میں تخصیص کی کوئی مزید عمارت بنائی جا سکتی ہے۔ اس کے علاوہ ایک سال کے کام کے ایک ہم آہنگ پروگرام کا تصور ارتباط کے اصول کے عین مطابق ہے جس کی تشریح کسی گزشتہ باب میں کی گئی ہے۔ مختلف مضامین کی تدریس کا علحدہ علحدہ ہونا ضروری نہیں ہے اس لئے انہیں ملانے کی کوشش

کی جا سکتی ہے تاکہ مرتبط مضامین کا ایک کافی اچھا جال مکمل ہو جائے اور سال بھر کے کام کو ایک ایسی اکائی تصور کی جا سکے جو مستقلاً اپنا ایک وجود رکھتی ہو۔ برخلاف اس کے اس نظام میں واضح طور پر یہ خطرہ ہے کہ انفرادی طلبا پر نا واجبی بار پڑ جائے یا کم از کم یہ خطرہ ہے کہ طالب علم اس شش و پنج میں مبتلا ہو جائے کہ آیا وہ کسی ایسے مضمون میں جس سے اس کو کوئی دلچسپی نہیں ہے ضرورت سے زیادہ محنت کرے یا ایسے مضامین میں ایک طویل مدت تک انتظار کرتا رہے جو اس کو کم مشکل معلوم ہوتے ہیں غالباً یہ خطرات قابل انتظام حدود تک گھٹ سکتے ہیں بشرطیکہ اس طالب علم کو جو ایک مضمون میں کمزور ہو مگر باقی سارے مضامین میں کافی اچھا ہو سال کے ختم پر ترقی دے دی جائے اور جرمنی میں یہی رواج معلوم ہوتا ہے۔

یہ امر یاد رکھنے کے قابل ہے کہ انگلستان کے ابتدائی مدارس میں ۱۸۶۲ء سے ۱۸۹۰ء تک جماعت بندی کے تنہا نظام کی، تفصیلات میں کسی قدر تغیر کے ساتھ، سختی سے پابندی کی جاتی تھی لیکن وہ معیاری نظام جو اس وقت رائج تھا وہ متذکرہ صدر جرمن نظام کے کسی طرح بھی مطابق نہ تھا۔ نصاب کے مضامین پر کافی غور و خوض نہیں کیا جاتا تھا۔ کام کی جو مقدار کہ مقرر کی جاتی تھی اس سے ابتدائی مدارسی تدریس کے ایک فیاضانہ نصاب کے وسیع خاکہ کے بجائے اس کی اقل مقدار کا اظہار ہوتا تھا۔ اُس زمانہ میں جب کہ نصاب کی تعلیم ہوتی تھی جبری حاضری کا کوئی انتظام نہ تھا۔ اور سب سے بڑھ کر یہ خرابی تھی کہ مدرسین کی ساری کوششیں اپنے متوسط اور غبی طلبا کو اس قابل بنانے پر مرتکز

ہوتی تھیں کہ وہ انفرادی امتحان میں کامیابی حاصل کرلیں جس کے نتائج کے بموجب پبلک رقم سے امداد کی تقسیم ہوتی تھی۔ ان دونوں انصاب العین کے درمیان ایک طویل کشمکش کے بعد یعنی تنہا جماعت بندی اور ایک مقررہ پروگرام کا نصب العین اور جماعت بندی میں آزادی کا نصب العین سنہ ۱۸۹۵ء کے ضابطہ کی رو سے ثانی الذکر سمت میں تبدیلیاں کی گئیں اور اُس زمانہ سے ابتدائی مدارس میں یہ میلان رہا ہے کہ مدارسی زندگی کے ہر سال کے لئے ہر مضمون میں ایک مقررہ نصاب رکھنے کے طریقہ کو ترک کیا جائے۔

(۲) آزاد یا متعدد جماعتی نظام دوسرا نظام جو قابل لحاظ ہے وہ ہے جس میں نصاب کے ہر مضمون کے لئے طلبا کی ایک علٰحدہ جماعت بندی کی جاتی ہے اور اس طرح کسی ایک طالب علم کے لئے یہ ممکن ہوجاتا ہے کہ اس کا نظام الاوقات مدرسہ کے دوسرے سارے طلبا سے بالکل جدا گانہ ہوجائے۔ یہ طریقہ جس کو شاذونادر ہی اختیار کیا جاتا ہے متذکرہ صدر طریقہ کا بالکل نقیض ہے کیونکہ یہ اُس متحدہ نصاب کے تصور سے بہت مختلف ہے جس کو ایک تعلیمی سال میں پڑھایا جاتا ہے اس سے بڑا فائدہ یہ ہوتا ہے کہ ہر طالب علم کا نصاب مطالعہ اس کی قابلیت و صلاحیت کے عین مطابق ہوتا ہے۔ اس کا بڑا نقص یہ ہے کہ انفرادی طلبا کے لئے کوئی جماعتی مدرس معین طور پر ذمہ دار نہیں گردانا جاسکتا جہاں کہیں اس نظام کو رائج کرنے کی کوشش کی گئی وہاں اس مشکل کو کم از کم جزءاً عبور کرنے کے لئے مشاورتی مدرسین کا تقرر کیا گیا اور عموماً ایک لڑکے

کو اس کی ساری مدارسی زندگی تک کسی ایک ایسے اُستاد کے سپرد کردیا گیا۔ لیکن اس کے علاوہ دوسرے نقائص بھی ہیں۔ یہ نظام واضح طور پر ایک ایسی عمر میں تخصیص کی ہمت افزائی کا میلان رکھتا ہے جبکہ ہمارا مقصد یقیناً ہر جہتی کلچر ہونا چاہیے اور تمام مضامین کے ایک بخوبی منظم نصاب کی جگہ مختلف مضامین کے مختلف حصوں کے مطالعہ کو دیدینا اس امر کو ناممکن نہیں تو مشکل ضرور بنادیتا ہے کہ اس سائنس کے مختلف حصوں کے درمیان کوئی موثر ارتباط قایم کیا جائے۔

(۳) مشترک نظامات نو یا دس سال کی عمر سے تیرہ یا چودہ سال کی عمر تک ایک انگریز بچہ جو ایک ثانوی مدرسہ کو یا کسی علٰحدہ مدرسہ کو جو اول الذکر کے لیے تیار کرتا ہے، جاتا ہے عموماً ایک ہی جماعت میں سارے مضامین کی تعلیم پاتا ہے یعنی جرمن مدارس کی طرح جماعت بندی کے تنہا نظام کی پابندی کی جاتی ہے اس استثنا کے ساتھ کہ نصاب کے اختتام کے زمانہ میں پریپریٹری مدارس میں تخصیص کا اور اس لئے وظائف کے مقابلوں کی وجہ سے دوبارہ جماعت بندی کا میلان ہوتا ہے۔ ثانوی مدارسی زندگی کے مابقی سالوں میں انگلستان کے مدارس کی ایک بڑی تعداد میں جو طریقہ کہ عموماً اختیار کیا جاتا ہے وہ جرمن طریقہ اور متذکرۂ صدر "آزاد" نظام کی ایک درمیانی شکل رکھتا ہے۔ ان کی تنظیم کی تفصیلات میں جو مختلف مدارس میں بہت ہی مختلف ہیں ہم نہیں جا سکتے ۱؎ صرف اتنا ہی

۱؎ ایسی بہت سی تفصیلات کے لیے بارنٹ کی کتاب تدریس اور تنظیم میں "تنظیم اور نصاب" کا باب ملاحظہ ہو پبلک اسکول ایر بک بھی ملاحظہ ہو۔

رکھنا کافی ہے کہ بہت سے مضامین کی تعلیم میں جس کو عام طور پر "کار درجہ" کہا جاتا ہے تنہا نظام جاری و ساری ہے ان مضامین کے لیے ہر طالب علم ایک ہی جماعت میں رکھا جاتا ہے اور انہی میں اس کی عام قابلیت کے اعتبار سے اس کو بتدریج جماعت بہ جماعت ترقی دی جاتی ہے۔ بعض دوسرے مضامین مثلاً ریاضی السنۂ جدید اور سائنس مضامین درجہ سے علیحدہ تصور کیے جاتے ہیں ان کے لیے دوبارہ جماعت بندیاں ہوتی ہیں اور مضامین درجہ میں کامیابی یا ناکامی کا لحاظ کیے بغیر ان میں ترقیاں بالکل علیحدہ دی جاتی ہیں ایسے مدارس جس کے اوپر کے حصوں کو دو یا اس سے زیادہ "سمتوں" میں تقسیم کیا گیا ہو— السنہ قدیم، السنہ جدید، سائنٹفک وغیرہ— بلا شبہ مختلف سمتوں میں کار درجہ مختلف ہوگا۔ نصابوں میں جو امتیاز کیا جاتا ہے اور اس کی وجہ سے جماعت بندی میں جو پیچیدگیاں واقع ہوتی ہیں اس کے حدود میں بہت اختلاف ہوتا ہے۔ بعض مدارس میں نیچے کے درجوں کے سارے طلبا کی ریاضی، السنہ جدید اور سائنس کے لیے دوبارہ جماعت بندی کی جاتی ہے برخلاف اس کے دوسرے مدارس میں امتیاز کو صرف اس حد تک رائج کیا جاتا ہے کہ مضامین مذکورہ میں انتخاب کی اجازت دی جاتی ہے مثلاً یونانی، جرمن، اور سائنس کے درمیان انتخاب۔ لیکن بحیثیت مجموعی از ابتدا تا انتہا ایک ہی اصول کارفرما رہتا ہے کہ یہ ضروری نہیں ہے کہ کوئی طالب علم سارے مضامین میں ایک ہی جماعت کے طلبا کے ساتھ کام کرے بلکہ بعض مضامین میں دوسری جماعتوں کے ساتھ بھی کام کر سکتا ہے۔ جو مدارس کے درجۂ اول کے

نہیں ہیں ان میں تقریباً یک جماعتی نظام ہی عام طور پر رائج ہے لیکن بڑے بڑے ثانوی مدارس میں مختلف نصابوں کے جدید مطالعہ نے اُس قدیم تر اور سادہ تر طریقہ سے بہت دور ہٹ جانے پر مجبور کر دیا ہے جو کسی لڑکے کو سارے مضامین کے لیے ایک ہی جماعت میں رکھنے کا تھا۔

متذکرہ صدر نظامات کے متعلق رائے

جماعت بندی کے جس نظام کو ہم نے آزاد یا متعدد جماعتی کے نام سے ممیز کیا ہے یعنی وہ جس میں طلبا کی ہر مضمون کے لیے علحدہ جماعت بندی کی جا سکتی ہے اس کو ایک ایسے نظام کی حیثیت سے نظر انداز کیا جا سکتا ہے جس کے وسیع مقبولیت حاصل کرنے کا امکان بوجوہ متذکرۂ صدر نہیں ہے اگر ہم جرمنی کے مروجہ یک جماعتی نظام کا تقابل اُن مختلف درمیانی شکلوں سے کریں جو انگلستان میں رائج ہیں تو زیادہ مفید و مناسب ہوگا۔ جرمن نظام کا میلان علانیہ طور پر متوسط طالب علم کی موافقت میں ہے اور اس کا مقصد معقول عام قابلیت کے لڑکوں کی ایک کثیر تعداد پیدا کرنا ہے برخلاف اس کے انگریزی نظام کا میلان انفرادی طالب علم کی خاص قابلیت کو زیادہ وسعت دینا اور معمولی قابلیتوں کے لڑکوں کو کوئی اہمیت نہ دینا ہے۔ لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ ثانی الذکر میلان کی وجہ نہ صرف تنظیم کے مختلف نظامات ہیں بلکہ یہ واقعات بھی ہیں کہ جرمن مدارس کے عقلی مقاصد بہت زیادہ واضح طور پر معین ہیں اور عام طور پر لوگ انہیں

سمجھے ہوئے بھی ہیں یہ کہ جرمن قوم کے سارے افراد تعلیم کو زیادہ سنجیدہ طور پر حاصل کرتے ہیں اور یہ کہ جرمن ثانوی مدرسہ کا مدرس اس ملک کے مدرس کے مقابلہ میں فن تدریس میں محض ایک شوقین نہ کہ پیشہ ور کی حیثیت رکھتا ہے۔

یہ دیکھا جائے گا کہ نصاب اور تخصیص کے مسائل سے جن پر کسی گزشتہ باب میں بحث کی گئی ہے جماعت بندی کے سوال کا گہرا تعلق ہے اور اب ہم جن عملی نتائج پر پہنچتے ہیں وہ اُن نتائج کے مطابق ہیں جن کا وہاں اظہار کیا گیا تھا بحیثیت مجموعی ہم یہ محفوظ طریقہ پر کہہ سکتے ہیں کہ ابتدائی مدرسہ میں عام قاعدہ یہ ہونا چاہیے کہ کوئی طالبعلم ہر مضمون کے لئے ایک ہی جماعت میں رہے اور یہ کہ ساری جماعت کا کام ایک منظم اور مربوط مجموعہ ہو لیکن ہر تجربہ کار مدرس کو معلوم ہے کہ وقتاً فوقتاً کوئی صورت ایسی پیدا ہو جاتی ہے کہ ایک طالب علم حساب میں ذہین اور پڑھنا سیکھنے میں غیر معمولی غبی ہوتا ہے۔ اس لیے دوبارہ جماعت بندی کے ذریعہ ایسی صورت کا چارہ کار ممکن ہونا چاہیے لیکن ایسی صورت کو بالکل مستثنیٰ تصور کیا جائے نہ صرف طالب علم ہی کے خاطر بلکہ سارے مدرسہ کی سادہ ترتنظیم کی خاطر بھی۔ اس کے علاوہ ابتدائی مدرسہ کے طلبا کے لیے جو چیز بہترین ہے وہی چیز ثانوی مدرسہ کے مساوی عمر کے طلبا کے لیے بھی بہترین ہے۔

یہاں مستثنیات کی ایک قابل یادداشت صورت ان بچوں کی ہے جو ابتدائی مدارس سے آتے اور غیر زبان کی مبادیات سے لاعلم ہوتے لیکن نصاب کے دوسرے مضامین میں اچھے ہوتے ہیں

جب ہم ثانوی مدارس کے اوپر کے درجوں میں پہنچتے ہیں تو نصاب کی تفریق کی وجہ سے جس کو ہم نے کم و بیش ناگزیر پایا لازمی طور پر یک۔ جماعتی نظام سے بہت دور ہٹ جانا پڑتا ہے اگرچہ اس نوبت پر بھی بہترین آرا کا میلان حتی الامکان ثانی الذکر نظام کی طرف ہے۔

چھوٹے مدارس میں جماعت بندی جوں جوں مدرسہ کی تعداد گھٹتی جاتی ہے جماعت بندی کی مشکلات بڑھتی جاتی ہیں اگر کسی مدرسہ میں طلبا کی جملہ تعداد اُس حاصل ضرب کے مساوی ہے جو اُس تعداد طلبا کو جو ایک مدرس کے لیے کافی متصور ہوتی ہے سال کی اُس تعداد سے جو معمولاً مدرسہ میں صرف ہوتی ہے ضرب دینے سے حاصل ہوتا ہے تو جماعت بندی کا مسئلہ نسبتاً آسان ہو جاتا ہے اور اگر جملہ تعداد اس سے زیادہ ہو تو متوازی جماعتیں کھولی جا سکتی ہیں اور تب ہر درجہ کو قابلیت طلبا کے اعتبار سے اور بھی زیادہ متجانس اور ہم آہنگ بنایا جا سکتا ہے۔ لیکن اگر متذکرہ صدر عدد سے طلبا کی جملہ تعداد کم ہو تو ظاہر ہے کہ ایک ہی مدرس کے حوالہ ایسے طلبا کو کرنا ہوگا جن کی قابلیتوں میں بہت تفاوت ہے۔ جو مشکلات اس طرح رونما ہوتی ہیں ان کی ایک اچھی مثال دیہاتی ابتدائی مدرسہ میں ملتی ہے جہاں سات سال کی عمر کے بچوں کو چھوڑ کر اوسط حاضری مثلاً تقریباً ساٹھ ہے اور جہاں اسٹاف دو ذمہ دار مدرسین پر مشتمل ہوتا ہے۔ مدرسہ کو ایک بالائی اور ایک زیریں حصہ میں تقسیم کر دیا جاتا ہے جنمیں سے ہر ایک میں بچہ تقریباً تین سال رہتا ہے پڑھنے کی کتابوں، جغرافیائی اور تاریخی مواد اور مطالعۂ قدرت کے موضوعات وغیرہ کے انتخاب میں ایک قسم کی گردشی ترتیب کو اختیار کر کے ہر حصہ میں

طلبا کو ایک ساتھ جتنا بہتر بھی ہو سکے پڑھایا جاتا ہے اور اس طرح سال بہ سال تکان آور اور غیر سود مند اعادوں سے احتراز کیا جاتا ہے۔ لیکن حساب کی صورت میں ایسا انتظام درہم برہم ہو جاتا ہے کیونکہ اس میں تدریس کی ترتیب زیادہ سختی کے ساتھ منطقی ہونی چاہیے اس مضمون کے لئے ہر حصہ کو تین گروہوں میں تقسیم کر دیا جاتا ہے ان گروہوں کی جملہ تعداد مدارسی زندگی کی معمولی تعداد کے مطابق ہوتی ہے اور تدریس کو وقتاً فوقتاً زبانی اسباق اور ایسی کتابوں کے استعمال کے ذریعہ جاری رکھا جاتا ہے جن میں موزوں تدریجی حساب دیے ہوتے ہیں جنہیں ہر طالب علم حل کر سکتا ہے۔ چھوٹے ثانوی مدارس میں بھی تفصیلات کے مناسب اختلاف کے ساتھ ایسی مشکلات پیش آتی ہیں۔ دو یا اس سے زیادہ درجوں کو ایک ساتھ پڑھانا ہوتا ہے اور طلبا کے ایسے گروہ کو حتی الامکان مشترک امور کی تعلیم دے کر مشکلات کو ہلکا کیا جاتا ہے۔

مدرس درجہ بخلاف مدرس مضمون جماعت بندی کے مسئلہ سے قریبی تعلق رکھنے والا سوال یہ ہے کہ کس حد تک تدریس کو مضامین کے متخصصین کے حوالہ اور کس حد تک درجوں کے مدرسین کے سپرد کیا جانا چاہیئے۔ ایک ثانوی مدرسہ کے بالائی حصہ میں جہاں کہ طالب علم کے مضامین بہ نسبت پہلے کے مخصوص ہو گئے ہیں اور جہاں کہ سب سے زیادہ اہم چیز یہ ہے کہ وہ معتبر لوگوں یا درجۂ اعلیٰ کی سائنٹفک قابلیت رکھنے والے آدمیوں کے زیر اثر آئے تدریس کا ایک بڑا حصہ ناگزیر طور پر متخصصین کے حوالہ کیا جانا چاہیے۔ اُن لوگوں کے سپرد جو ادبیات ریاضیات، سائنس اور السنہ جدیدہ کے ماہرین لیکن یہاں بھی جیسا کہ

ہم نے ارتباط مضامین کے باب میں پڑھا ہے ایسا معلوم ہوتا ہے کہ متعلقہ مضامین کی غیر واجبی تفریق سے بہت کچھ نقصان ہو سکتا ہے مثلاً ادبیات کی اُن مضامین جنہیں عام طور پر "انگریزی" کہتے ہیں اور سائنس سے ریاضیات کی تفریق و علیحدگی۔ یہ بالکل سچ کہا گیا ہے کہ "نامور مدرسین وہ لوگ ہوے ہیں جنہوں نے اپنے طلبا کو ایک سے زیادہ مضامین پڑھائے ہیں اور اس طرح ہر انفرادی طالب علم کے متعلق متعدد معلومات رکھتے اور متعدد جہتی شخصی دلچسپی کی کشتکاری کے ذرائع رکھتے تھے"۔[1] تاہم یہ امر ظاہر ہے کہ متخصص مدرس ایسے لڑکوں اور لڑکیوں کی تدریس کا ایک مستقل اور ضروری جز ہے جو اپنی تعلیم کو اس نقطہ تک لے جا رہے ہیں جہاں مدرسہ ختم اور جامعہ شروع ہوتی ہے۔

لیکن ثانوی مدارس کے وسطانی اور ادنیٰ درجوں اور ابتدائی مدارس کی ساری جماعتوں کے متعلق آرا میں بہت زیادہ اختلاف ہے جن لوگوں کا یہ اتفاق ہے کہ کسی جماعت کی تعلیم ایک ہی مدرس کے سپرد کی جانی چاہیے وہ بڑی قوت کے ساتھ استدلال کرتے ہیں کہ انفرادی طالب علم کے متعلق مدرس کا مکمل تر علم اخلاقی اور عقلی اعتبار سے ایک بڑے فائدہ کی چیز ہے اور یہ کہ معلم اور متعلم میں مشترکہ ذمہ داری کا احساس تیز تر ہو جاتا، یہ کہ طالب علم کو پہلے اور اس کے بعد مضمون کو ملحوظ رکھا جاتا، یہ کہ مدرس میں تنگ نظری کا اتنا زیادہ میلان پیدا

---

[1] بارنٹ کی کتاب تعلیم میں عقل سلیم صفحہ ۱۸۷

نہیں ہوتا اور یہ کہ بالآخر جیسا کہ پروفیسر سیلے نے ایک وقت کہا تھا مدرسہ جامعہ نہیں ہے اور گہرا مطالعہ اول الذکر میں اتنا ضروری نہیں ہے جتنا کہ ثانی الذکر میں ہے۔ وہ یہ بھی بیان کرتے ہیں اگرچہ غالباً کسی قدر کم قوت کے ساتھ کہ اس نظام میں تنظیم کی سادگی کا میلان ہے اور یہ کہ بعض مضامین کی تدریس دوسروں کے بہ نسبت مدرس پر زیادہ جسمانی بار ڈالتی ہے اس لئے اس نقطہ نظر سے ایک مضمون کی دوسرے مضمون میں تبدیلی ایک خوش آئند عافیت ثابت ہو سکتی ہے۔ برخلاف اس کے جو لوگ دوسرے نظام پر یقین رکھتے ہیں ان کا یہ استدلال ہے کہ مدرس مضمون اپنے مضمون کا ایک اکمل تر علم رکھتا اور اس میں زیادہ دلچسپی رکھتا ہے جو بڑے فائدے کی باتیں ہیں، یہ کہ ہر انسان کی مخصوص قابلیتوں کو کامل آزادی دی جاتی ہے یہ کہ جب کوئی شخص نصاب کے ایک محدود حصہ کی حد تک خود کو محدود کر لیتا ہے تو اس سے پڑھانے میں تازگی اور طریقہ تعلیم میں جدت کی زیادہ توقع کی جا سکتی ہے اور یہ کہ اس نظام کے اخلاقی فوائد بھی بہت بڑے ہیں مثلاً جب کہ کسی مخصوص مدرس اور مخصوص طالب علم کے درمیان ہمدردی کا بالکل فقدان ہوتا ہے۔

مدارسی تنظیم کی ان مختلف شکلوں کے متعلق بلا شبہ ایک حد تک یہ صحیح ہے کہ "وہی چیز بہترین ہے جس کا بہترین طور پر انتظام کیا جا سکے" اور جب کامیاب منتظمین میں اختلاف آرا رہو تو ہمیں غلط قسم کی رائے دینے میں احتیاط کرنی چاہیے۔ اس کے ساتھ یہ کہنا صحیح معلوم ہوتا ہے کہ محفوظ ترین نظام وہ ہے جس میں وسطانی اور ادنیٰ درجوں کی حد تک کار درجہ کا ایک بڑا مرکز ہو جس کی نگرانی مدرس درجہ کرے۔ تحسن طلبا کو حتی الامکان

ایک ہی مدرس کے تحت رکھنے کے اخلاقی فوائد عموماً ناقابل انکار ہیں اور جب متعلقہ مضامین کو ان کے صحیح تعلقات کے ساتھ بتانے کا کافی اچھا موقع ملجائے تو عقلی فوائد بھی اتنے ہی بڑے ہیں لیکن اس عام قاعدے کے مستثنیات ہر مدرسہ میں ہوں گے جن کا انحصار مختلف مدرسین کی مخصوص دلچسپیوں پر ہوگا۔ ابتدائی مدارس میں جہاں کہ مدرس جماعت کے نظام کو عموماً کسی ترمیم کے بغیر اختیار کیا جاتا ہے اکثر دفعہ ایسا ہوتا ہے کہ اسٹاف کا کوئی رکن کسی ایک مضمون مثلاً تاریخ یا موسیقی یا نقش کشی یا مطالعۂ قدرت میں خاص دلچسپی رکھتا ہے۔ ایسی صورت میں اگر مدرس مضمون کے نظام کو جزاً اختیار کیا جائے یا کم از کم مضامین زیر بحث کی حد تک صدر مدرس اپنی نگرانی کے فرائض اس مدرس کے سپرد کر دے تو اس سے بڑا فائدہ ہوگا؎۱۔

آخری بیان سے صدر مدرس اور اس کے مددگاروں کے متعلقہ دائرۂ عمل پر مختصراً غور کرنے کا ایما ہوتا ہے عام طور پر یہ کہا جا سکتا ہے کہ صدر مدرس کے فرائض ان ساری چیزوں سے متعلق ہیں جو بحیثیت مجموعی مدرسہ کی بھلائی پر مبنی ہوں اور مددگار کے فرائض مدارسی عضویہ کے ان حصوں سے متعلق ہیں۔ خواہ طلبا ہوں یا مضامین ۔۔ جو اس کی خاص نگرانی میں دیے جاتے ہیں۔ صدر مدرس نصاب کی تفصیلات کا تصفیہ کرے گا سوائے ان حصوں کے جن کو حکومت نے معین و

؎۱ درجہ بخلاف مضمون کی تدریس پر رسالہ تعلیم جون ۱۸۹۰ء اور جولائی و اگست ۱۸۹۹ء میں مضامین ملاحظہ ہوں۔

مقرر کر دیا ہے۔ وہ نظام الاوقات مرتب کرے گا اور اس فرض کی ادائی میں اس کا یہ کام ہوگا کہ وہ مضامین کے مختلف مدرسین کے درمیان توازن قائم رکھے وہ اپنے ماتحتین میں ان کے فرائض کی تقسیم کریگا وہ طلباء کی جماعت بندی اور ترقی کا ذمہ دار ہوگا وہ اکثر دفعہ دورہ کر کے معائنہ کرے گا اور وقتاً فوقتاً امتحانات لے گا۔ وہ نوجوان اور ناتجربہ کار مدرسین کے کام کی خاص احتیاط کے ساتھ نگرانی کرے گا اور وہ مدرسہ کے گورنروں کے پاس تعمیراتی تبدیلیوں، فرنیچر ساز و سامان اور کسی نئی بات کے متعلق جن کی وجہ سے مزید صرفہ عائد ہو تجاویز پیش کرے گا۔

مدرسہ کا اسٹاف

(۱) صدر مدرس کے فرائض

عموماً ایک چھوٹے مدرسہ میں وہ حقیقی تدریس میں بہت بڑا حصہ لے گا لیکن ایک بڑے مدرسہ میں اس زمانہ کی نسبت کرتے جب کہ مدارس کی تنظیم سادہ ترتھی اس کے فرائض کے اس حصہ کو بہت کم کر دینا ہوگا لیکن غالباً وہ لوگ صحیح ہیں جو مدارس کو اس قدر بڑا بنا دینےکے موجودہ میلان کے متعلق اندیشہ کے ساتھ کہتے ہیں کہ صدر مدرسہ جو اغلباً ایک قابل اور تجربہ کار مدرس ہوتا ہے "ایک قسم کا مدارسی تماشہ بین" بن جاتا ہے کیونکہ وہ ایسے فرائض کی ادائی میں زیادہ تر مصروف و مشغول رہتا ہے جو کسی رجسٹرار یا سکرٹری سے متعلق ہوتے ہیں اس لیے وہ پڑھانے کے کام میں کوئی حصہ نہیں لے سکتا اور اپنے لڑکوں کو انسانوں کی حیثیت سے جاننا مشکل یا ناممکن پاتا ہے۔

اور مددگار مدرسین کے فرائض

ایک مددگار کا سب سے پہلا اور

ظاہر و باہر فریضہ یہ ہے کہ وہ اُن جماعتوں اور مضمونوں کو پڑھائے جو اس کے تفویض کئے جاتے ہیں اور جو کچھ بھی کام ہو اہے اس کا رکارڈ رکھے اس کے علاوہ وہ مدرسہ کے عام انتظام میں وہ حصہ لے گا جو اس کے سپرد کیا گیا ہو وہ مدرسہ کی صحت مند متحدہ زندگی کو ترقی دینے میں بھی سارے عملی طریقوں سے کام لے گا اور اس غرض کے حصول کے لیے وہ لڑکوں کے کھیلوں اور ان کی مجلسوں میں ذاتی دلچسپی کا اظہار کرے گا۔

اسٹاف کی مجلسیں اگرچہ بحیثیت مجموعی ان ساری چیزوں کی ذمہ داری جو مدرسہ کی تنظیم سے متعلق ہیں بالآخر صدر مدرسہ کے سر ہی ہونا چاہیے تاہم فطری طور پر اس کی یہ خواہش ہوگی کہ وہ اپنے مددگاروں سے مشورہ کرے اور اگرچہ ہر مددگار کی ذمہ داری کا حصہ جدا جدا ہے تاہم وہ بھی اپنے رفقائے کار سے تبادلۂ خیالات کا متمنی ہوگا۔ ان اغراض کے لیے وقتاً فوقتاً اسٹاف کی مجلسیں زیر صدارت صدر مدرس علانیہ طور پر بہت مفید ہیں۔ چھوٹے مدرسوں میں غالباً ایسی مجلسیں غیر ضروری ہیں یا کم از کم ان کی تعداد زیادہ نہ ہونی چاہیے کیونکہ جب اسٹاف چند ہی اشخاص پر مشتمل ہوتا ہے تو مشورہ کے مواقع بہت کم رونما ہوتے ہیں۔ لیکن بڑے یا متوسط تعداد کے مدارس میں بھی باضابطہ مجلسوں کو بمشکل نظر انداز کیا جا سکتا ہے سہولت کے علاوہ جو ان مجلسوں کی وجہ سے اُن نقاط پر بحث کرتے ہیں جو مدرسہ کی عین فلاح اور بہبود سے متعلق ہیں اور اُن طلبا کے نسبت تبادلۂ خیالات کرنے میں جنہوں نے اچھے یا بُرے معنوں میں امتیاز حاصل کیا ہے۔

مجلسیں ایک بڑے اسٹاف کے ارکین کو ایک دوسرے کے نقاط نظر کو واضح تر طریقہ پر سمجھنے میں مدد دیتی اور اس یادداشت کا فریضہ انجام دیتی ہیں کہ اگرچہ ہر مدرس ایک بڑی یا چھوٹی حد تک اپنے اپنے مخصوص مقاصد رکھتا ہے تاہم سارے مدرسین ایک ہی فرض کی ادائی میں مصروف ہیں جو مدرسہ کو اس کے اغراض کے حصول کے لیے ایک نہایت ہی موثر آلہ کار بناتا ہے۔ بعض مدارس میں تعلیم کے نظریہ اور عمل سے متعلق کسی خاص مبحث پر کبھی کبھی مضمون کا پڑھنا اور اس پر بحث کرنا بھی بہت مفید ثابت ہوا ہے۔ اس میں بعض ایسے کھلے خطرات ہیں کہ ان سے محفوظ رہنا چاہیے ان خطرات کے منجملہ ایک خطرہ جو کسی طرح کم اہم نہیں ہے یہ ہے کہ ایسی مجلسیں تعداد یا طوالت میں ضرورت سے اتنی زیادہ ہو سکتی ہیں کہ اُن مردوں اور عورتوں کے لیے جنھیں زیادہ کام دیا جاتا ہے باعث منفعت نہ ہوں لیکن دانش مندانہ انتظام کے تحت ایسے خطرات سنجیدہ نہیں بن سکتے۔

مدرسہ کا نظام الاوقات متذکرہ صدر تنظیم کی تفصیلات اور ان کے علاوہ اور بہت سے اُمور اس نہایت ہی اہم دستاویز میں مجتمع ہوتے ہیں جس کو مدرسہ کا نظام الاوقات کہا جاتا ہے۔ نظام الاوقات میں کسی مدرسہ کی تنظیم اور اس کے عام مقاصد اتنے واضح طور پر منعکس ہوتے ہیں کہ اگر اس کی ایک نقل اس کی ساری تفصیلات کے ساتھ اور مدرسہ کی عمارت کا ایک نقشہ کسی ایسے تجربہ کار شخص کے پاس بھیجدیا جائے جس نے مدرسہ کو کبھی نہیں دیکھا ہے تو وہ ان مرسلہ نقول کی مدد سے اُس احتیاط اور ہنرمندی کا ایک کافی

منصفانہ اندازہ لگا سکے گا جو مدرسہ کی تنظیم پر صرف کی گئی ہے۔ نظام الاوقات کی ترتیب خصوصاً جب کہ مدرسہ بڑا اور طلبا کی جماعت بندی پیچیدہ ہو ایک ایسا کام ہے جو ایک ماہر اور کامل منتظم کی قوتوں پر بارڈالنے کے لیے کافی ہے

اس کی ضرورت ایک احتیاط سے مرتب کیے ہوئے نظام الاوقات کی قدر و قیمت معلوم کرنے کے لیے مناسب ہوگا کہ ایک نوجوان مدرس خود اپنی کالج کی زندگی پر غور کرے اور خصوصاً اس کے اوقات کے اس حصہ پر جو خانگی مطالعہ کے لیے مخصوص کردیا گیا تھا اور جو لکچروں میں حاضری کے علاوہ ہوتا ہے۔ یہ فرض کرلینے کے بعد کہ وہ نہ تو ایک ناکام طالب علم تھا اور نہ کوئی چڑچڑا اطباع اور ذکی طالب علم اس کو سب سے پہلے مطالعہ کے مقررہ پروگرام کی سخت پابندی یاد ہوگی جس میں ہر روز قابل استفادہ گھنٹوں کو معین مشاغل کے لیے باقاعدہ طور پر مخصوص کردیا گیا تھا جس سے ترتیب باقاعدگی اور استقلال مقصد کی اُن عادتوں کی تشکیل میں بڑی مدد ملتی ہے جو نہ صرف کالج ہی میں بلکہ اس کے بعد کی زندگی میں بھی کامیابی کے ساتھ کام کو انجام دینے کے راز ہیں۔ اس کے علاوہ مختلف مطالعہ کرنے کے مضامین پر ایک ساتھ غور کرنے اور ہر مضمون کو تناسب وقت دینے کا تصفیہ کرنے سے اس امر کا یقین ہوجاتا ہے کہ ہر مضمون کو توجہ کا واجبی حصہ ملے گا، اہم ترین یا مشکل ترین کو سب سے بڑا حصہ اور آسان ترین یا سب سے کم اہم کو بالکلیہ نظر انداز نہیں کیا جائے گا۔ اس کے علاوہ نظام الاوقات یہ بتا کر کہ کسی ایک کام کے بعد دوسری کون سی چیز انجام دینی ہے اور کسی شخص کی توانائی کو خود

بچوں ایک مخصوص راستہ پر لگا کر وقت اور قوت ارادی کی تضیع کو روکتا ہے عام طور پر کوئی بھی ایک ایسے شخص سے کسی نمایاں کامیابی کی توقع نہیں رکھتا جس کے لئے بقول ولیم جیمس کے "روزانہ اٹھنے اور سونے کے اوقات اور ہر چھوٹے چھوٹے کام کی ابتدا تفریحی ارادتی غور و تامل کے موضوع ہوں"

مدارس کفایت شعاری میں نظام الاوقات کے وہی فرائض ہیں جن کا ذکر اوپر کیا گیا ہے نظام الاوقات مدرسہ کے عقلی مقاصد کے حصول کی ایک منظم کوشش کا آئینہ دار ہے۔ لیکن اس سے بڑھ کر نظام الاوقات بچوں کو ابتدا ہی سے باقاعدہ طریقہ پر کام کرنے کے تصور کا عادی بنا کر اور فطری انسان کے اس میلان کا کہ زندگی بے قاعدگی سے گزاری جائے قبل از قبل سد باب کرکے سیرت سازی میں بالراست مدد دیتا ہے یقیناً نظام الاوقات میں جو انتظامات مندرج ہیں ان کا میڈیں اور ایرانیوں کے قوانین کی طرح ہونا ضروری نہیں ہے برخلاف اس کے اگر بعض اوقات روزمرہ کے کام سے ہٹ کر اور کوئی کام کیا جائے تو اس سے مدرسہ یا جماعت کے بہترین اغراض کی تکمیل ہوتی ہے۔ لیکن اگر کوئی مدرس کبھی کبھی اپنے اختیار تمیزی کو ایسا استعمال کرے تو اس سے مقررہ فرائض کی وفادارانہ انجام دہی کا عام قاعدہ متاثر نہیں ہوتا۔

نظام الاوقات کو کن کن امور کا اظہار کرنا چاہیے

مدرسہ کے نظام الاوقات کو ٹھیک ٹھیک وہ اوقات بتانے چاہئیں جن کے درمیان ہر سبق کی تعلیم دی جائے اور ٹھیک ان اوقات کا بھی اظہار کیا جائے جو مذہبی رسوم کی ادائی، حاضری، تفریح اور کسی اور مشق

کے لیے جس کی حیثیت روزانہ کیے جانے کے باوجود معمولی سبق کی نہیں ہو سکتی معین کیے گئے ہوں۔ اس کو یہ بھی بتانا چاہیے کہ سبق کون دے گا اور تاوقتیکہ تفصیلات سب کو معلوم نہ ہوں اس امر کا بھی اس میں اظہار کیا جائے کہ سبق کس کمرہ یا مقام پر ہوگا۔ لیکن ایک اعتبار سے نظام الاوقات کو ضرورت سے زیادہ تفصیلی اور معین بنا دینا آسان ہے۔ تدریس کے ہر شعبہ کی ذیلی تقسیم کیجاتی ہے۔ ریاضیات کی حساب، جبرومقابلہ و ہندسہ میں، انگریزی کی پڑھنے لکھنے، قواعد، انشاپردازی اور ادب میں وقس علیٰ ہذا۔ لیکن ہر ذیلی تقسیم کے لیے نظام الاوقات میں سختی سے انتظام کرنے سے کوئی فائدہ نہیں ہوتا اور ممکن ہے کہ بہت کچھ کھو دیا جائے۔ ہر اہم شعبہ کے لیے جو گھنٹے مقرر کیے گئے ہیں اُن کا اندراج ہونا چاہیے لیکن ان گھنٹوں کو ذیلی شعبوں میں ایک تناسب سے تقسیم کیے جانے کا مسئلہ مناسب طور پر جماعت کے مدرس کے لیے چھوڑ دیا جا سکتا ہے جو اس امر سے واقف ہوگا کہ کس مقام پر سب سے زیادہ دباؤ ڈالنے کی ضرورت ہے اور جو جائز طور پر اس چیز کے متعلق اپنی ایک رائے رکھ سکتا ہے کہ کسی خاص مضمون کے "مختصر مگر گہرے" مطالعہ کے لیے کتنی مدت درکار ہوگی۔

وقت کی تقسیم نظام الاوقات کی ترتیب کے وقت غور طلب اہم امور یہ ہیں۔ مضامین جن کو پڑھانا ہے، ہر مضمون کو کتنا وقت دیا جائے، تعلیمی ساعات کی طوالت، اور اسباق کی صحیح ترتیب مختلف قسم کے مدارس کے لیے جن اصولوں کے مطابق مضامین کا انتخاب ہوتا ہے اس کی کسی گزشتہ باب میں تشریح کردیگئی ہے۔ جب ہم کسی مدرسہ کو منظم کرنے کے نقطہ پر پہونچتے ہیں اس وقت تک مضامین کا انتخاب

ہو چکتا ہے اور انہیں یہاں تسلیم کیا جانا چاہیے۔ دوسرا سوال وقت کی تقسیم کا ہے۔ بعض ممالک میں اس کا تعین بالکلیہ سرکاری قواعد کے ذریعہ کیا جاتا ہے مثلاً جیسا کہ پرشیا کے اعلیٰ تنظیم یافتہ ثانوی مدارس میں ہے [1]۔ ہمارے ملک میں ہماری ضرورت سے زیادہ حکومت کئے جانے کی فطری مخالفت کے مطابق مرکزی حکومت، مدرسہ کے حاکم کو بہت زیادہ آزادی دیتی ہے جس کے عملاً یہ معنی ہوئے کہ مدارس کے صدر مدرسین کو بہت زیادہ آزادی حاصل ہے۔ لیکن جو شخص بھی اوقات کی تقسیم کرے اس کے لیے بعض اصول کا پیش نظر رکھنا ضروری ہے۔ سب سے پہلے مختلف مضامین کی اہمیت کے اضافی درجہ کا سوال پیدا ہوتا ہے۔ یہ مدرسہ کے ان عام مقاصد کو ملحوظ رکھتے ہوئے مختلف ہوگا جن کا تصور ان لوگوں کے ذہن میں ہے جو مدرسہ کی قسمت کے فیصلہ کرنے والے ہیں اور یہ مقاصد اپنی باری میں بعض اوقات روایت پر مگر عموماً طلبا کی آئندہ ضروریات پر منحصر ہوں گے۔ مثلاً ایک درجہ اول کے دوزبینہ مدرسہ میں اوقات مدرسہ کا نصف سے زیادہ حصہ ادبیاتی سمت میں یونانی اور لاطینی کے لیے دیا جاتا ہے اور ایٹن اور ہیارو میں اس سے بھی بہت زیادہ۔ درجہ دوم کے مدرسہ میں اور درجہ اول کے مدرسہ کی غیر ادبیاتی سمت میں ریاضیات، سائنس اور السنہ جدیدہ پر زور دیا جاتا ہے۔ ابتدائی مدارس میں صورت حال ہی کے اعتبار سے اوقات کی تقسیم بہت زیادہ یکساں ہوتی ہے۔ دوسرا غور طلب نقطہ مختلف مضامین کا زیادہ یا کم مشکل ہونا ہے۔ مثلاً ایک نظام الاوقات میں مذہبی اور اخلاقی تدریس کو جو وقت دیا گیا ہو اس کا سہ گنا

---

[1] اسپیشل رپورٹس جلد سوم ملاحظہ ہو۔

وقت فرانسیسی کو دیا جا سکتا ہے اس وجہ سے نہیں کہ فرانسیسی اہم تر ہے بلکہ اس وجہ سے کہ اس پر عبور حاصل کرنے کے لیے زیادہ وقت درکار ہے تیسری چیز جس کو ملحوظ رکھنا چاہیے یہ ہے کہ اوقات کی تقسیم اُس درجہ کے مطابق ہوگی جس پر کہ طالب علم کی تعلیم پہونچ چکی ہے۔ اگر کسی مضمون کے ابتدائی مدارج کو وقت کا ایک فیاضانہ حصہ دیا جائے تو بعض اوقات اس میں حقیقی کفایت شعاری مضمر ہوتی ہے مثلاً پرشیا کے جدید مدارس میں (ریل شولے اور اوبر ریل شولے) فرانسیسی کو ابتدائی زمانہ میں ہفتہ میں چھ گھنٹے دیے جاتے ہیں اور بعد میں اس تعداد کو چار تک گھٹا دیا جاتا ہے۔ اسی طرح ابتدائی مدارس میں بڑی عمر کے لڑکوں کے بہ نسبت سات سے دس سال کی عمر کے بچوں کے لیے پڑھنے اور لکھنے پر بہت زیادہ توجہ دی جاتی ہے۔

نظام الاوقات کے مرتب کرنے والے کے لئے دوسری چیز جو تعین شدنی ہے وہ تعلیمی ساعات کی طوالت ہے اس نقطہ پر عملی مدرسین کسی طرح بھی متفق نہیں ہیں۔ اور اگر ایسا ہوتا بھی تو ہمارے لیے ماہرانہ طبی رائے سے مشورہ کرنا اور خصوصاً ذہنی تکان کی تحقیقات کے نتائج پر توجہ دینا مناسب ہوتا۔ پرشیا کے اعلیٰ مدارس میں سرکاری معیار ایک ایسا سبق ہے جس کی مدت پچاس منٹ ہوتی ہے اور یہ فرض کرلیا جا سکتا ہے کہ انگریزی ثانوی مدارس کے تعلیمی ساعات عموماً اس سے کم نہیں ہوتے۔ ابتدائی مدارس میں یہ چیز عام طور پر دیکھی جاتی ہے کہ سات یا آٹھ سال کے بچوں کے لیے بھی چالیس بلکہ پینتالیس منٹ کا تعلیمی ساعت رکھا جاتا ہے۔ مدارسی حفظ صحت کے مصنفین ان اعداد پر تجیر

ہوتے ہیں ان کے تخمینوں میں کسی قدر اختلاف ہے لیکن عام بیان یہ ہے کہ چھ اور نو سال کی درمیانی عمر کے بچوں کے لیے تعلیمی ساعت کی مدت دس یا پندرہ منٹ نو اور بارہ سال کے درمیان بیس یا پچیس منٹ بارہ اور چودہ سال کے درمیان تیس منٹ اور چودہ سال سے اوپر چالیس یا پینتالیس منٹ سے زیادہ نہ ہونی چاہیے۔ ان تعلیمی ساعتوں میں اور ان میں جو ایک معمولی مدارسی نظام الاوقات میں پائے جاتے ہیں جو اختلافات ہیں وہ گو بظاہر سنجیدہ ہیں لیکن یہ عملاً اتنے بڑے نہیں ہیں جتنے کہ پہلی نظر میں دکھائی دیتے ہیں کیونکہ عام طور پر ان کے درمیان چند منٹ کا وقفہ ہوتا ہے جس کا اظہار نظام الاوقات میں نہیں کیا جاتا اور جس میں کتابیں اور دوسری چیزیں جمع یا تقسیم کی جاتی ہیں اور کمسن بچوں کی بڑی بڑی جماعتوں کی صورت میں یہ واقعہ خاص طور پر صحیح ہے۔ آمدسخن میں اس امر کا بھی اظہار کیا جا سکتا ہے کہ ذہنی تکان کے مختبروں کے بیان کے بموجب اس قسم کے وقفے اور صبح یا دوپہر کے جلسوں کے درمیان کے طویل تر وقفے ایک اہم کام انجام دیتے ہیں کیونکہ جب دو متواتر اسباق کے درمیان کئی منٹ کا وقفہ دیا گیا تو نہایت ہی موافق مرام نتائج حاصل ہوئے

اسباق کی مدت | تاہم یہاں کم از کم بارہ سال سے کم عمر کے لڑکوں

عا اسپیشل رپورٹس جلد نہم میں سی ایچ۔ ایچ پیرز کا مضمون "جرمنی میں ذہنی تکان کی پیمائش" ملاحظہ ہو۔ اور ماسو کی کتاب تکان بھی خصوصاً نواں اور بارہواں باب (جس کا ایم اور ڈبلیو بی۔ ڈرمنڈ نے حال ہی میں ترجمہ کیا ہے) لیکن جن نتائج کا یہاں حوالہ دیا گیا ہے ان کے قابل اعتماد ہونے کے متعلق آر۔ ایس اختلاف ہے۔

کی حد تک واقفات اور انصاب العین میں ایک بدیہی اختلاف ہے اکثر مدرسین غالباً یہ عذر پیش کریں گے کہ اسباق کی بار بار تبدیلی سے بہت تضیع اوقات ہوتی ہے اور یہ کہ اگر مدرسہ کی ہر جماعت میں ایک ہی مدت کے اسباق رکھے جائیں تو اس سے عملاً بڑی سہولت ہوتی ہے لیکن انہیں یاد رکھنا چاہیے کہ جب ایک ہی قسم کے ذہنی کام کو نا واجبی عرصہ تک کیا جاتا ہے تو اس سے اس کی نوعیت بہت جلد گھٹ جاتی ہے اور یہ کہ ایسی صورتوں میں عدم توجہی کو غالباً "ضرورت سے زیادہ تکان سے فطرت کی حفاظت" تصور کرنی چاہیے۔ اگر بڑی عمر کے لڑکوں کے بہ نسبت کمسن طلبا کے لیے چھوٹے تعلیمی ساعات رکھنے سے اجرائی کار میں سنجیدہ دقتیں پیش آتی ہوں تو یہ امر اور بھی زیادہ ضروری ہو جاتا ہے کہ تا فی الامکان کام کو حتی الامکان مختلف بنایا جائے۔ مثلاً کمسن بچوں سے کسی حسابی عمل پر پینتالیس منٹ تک توجہ مرتکز رکھنے کا مطالبہ کرنا ناواجبی ہے متعدد طریقوں سے جن سے ایک ہنرمند مدرس واقف ہوتا ہے تغیر اور مختلف النوعی پیدا کی جا سکتی ہے ــــ تختۂ سیاہ کے کام، سوالات، نشست میں تبدیلی وغیرہ کے ذریعہ ــــ فی الحقیقت بعض ماہرین کا بیان ہے کہ "ایک تعلیمی ساعت میں تکان کی جو مقدار پیدا ہوتی ہے اس کی ذمہ دار تدریس اتنی نہیں ہے جتنا کہ مدرس ہے اور یہ کہ اگر ہر مضمون میں گوشت کے آخری پونڈ پر بھی بے رحمی سے بار ڈالا جائے یا مختلف النوعی، نشست کی تبدیلی اور دوسری اداؤں پر جو یکسانیت سے محفوظ رہنے اور دلچسپی کے ابھارنے میں مدد دیتے ہیں بہت کم توجہ کی گئی تو نہایت ہی احتیاط سے مرتب کیا ہوا انصاب

بھی سخت ذہنی تکان کے پیدا ہونے کو نہ روک سکے گا"۔ؑ۱

بحیثیت مجموعی ہم انصاف کے ساتھ اس نتیجہ پر پہونچ سکتے ہیں کہ جس سبق کو خواہ وہ بڑی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کے لئے ہی کیوں نہ ہو پینتالیس منٹ سے زیادہ پڑھایا جاتا ہے وہ کبھی مفید ثابت نہیں ہوتا۔ لیکن" ایسا معلوم ہوتا ہے کہ زیادتی کار کی وجہ سے ذہنی تکان کی سنجیدہ ترین صورتیں اکثر و بیشتر بارہ سال سے کم عمر کے طلبا میں دیکھی گئی ہیں۔ یہ ایک سنجیدہ الزام ہے اس امر کو ملحوظ رکھتے ہوئے کہ نو سے بارہ سال تک کی عمر کے زمانہ کو بالعموم کمزور ترین نشو و نما کا زمانہ خصوصاً لڑکوں کے لیے تصور کیا جاتا ہے۔ محققین کی آرا میں اس مسئلہ کے متعلق عام اتفاق معلوم ہوتا ہے کہ اکثر مدارس میں جو گھنٹے رائج ہیں وہ اس عمر کے بچوں کے لیے بہت زیادہ بڑے ہیں۔ تیس منٹ کو وہ انتہائی مدت تصور کیا جاتا ہے جس میں کسی مضمون کے لیے طلبا کی سنجیدہ توجہ کا مطالبہ واجبی طور پر کیا جا سکتا ہے اگرچہ سبق میں تغیر او مختلف القوی کو ہنرمندی کے ساتھ پیدا کر کے کسی غیر معمولی بار کے بغیر اس کو چالیس یا پینتالیس منٹ دیے جا سکتے ہیں"ؑ۲ ابتدائی مدارس کی ادانی ترین جماعتوں کے بچوں کے لیے اسباق کو اور بھی چھوٹے ہونا چاہیے مدرسہ صبیان میں بیس یا پچیس منٹ کے اسباق نشانہ سے قریب تر ہیں اور شیر خواروں کی، جماعت میں ہر دس یا پندرہ منٹ کے بعد کام میں

ؑ۱ اسپیشل رپورٹس جلد نہم صفحہ ۵۸۳

ؑ۲ اسپیشل رپورٹس جلد نہم صفحہ ۵۸۶

تبدیلی کا انتظام کیا جانا چاہیے۔

اسباق کی مدت سے ان کی وہ ترتیب اہمیت میں کسی طرح کم نہیں ہے جس کے تحت وہ روزمرہ یکے بعد دیگرے پڑھائے جاتے ہیں۔ یہاں بھی اس امر کا اندیشہ ہے کہ موجودہ عمل بہت غلط ہے کچھ تو اس وجہ سے کہ اس نقطہ کو اتفاق پر چھوڑ دیا جاتا ہے اور کچھ بعض غلط فہمیوں کی وجہ سے۔ سب سے پہلی بات یہ ہے کہ ایک کام کو دوسرے کام سے تبدیل کر دینا ضروری طور پر تکان کا سدباب نہیں کرتا اور یہ اس حقیقت کے باوجود کہ طالب علم کو آرام و عافیت کا احساس ہوتا ہے بالکل صحیح ہے کیونکہ ہمیں ان چیزوں میں امتیاز کرنا چاہیے جن کو محققین داخلی اور خارجی تکان کہتے ہیں یا سادہ الفاظ میں تکان محسوس کرنے اور تھک جانے میں۔ ایک یک رنگی یا غیر دلچسپ کام سے کوئی شخص تکان محسوس کر سکتا ہے۔ اس وقت بھی جبکہ خارجی تکان بہت کم ہو جس کے متعلق کہا جاتا ہے کہ اس کی پیمائش کافی صحت کے ساتھ کی جا سکتی ہے۔

اسباق کی ترتیب

برخلاف اس کے بہت سے جوشیلے طالب علم یا دھندے والے بخوبی جانتے ہیں کہ کام میں دلچسپی یا سبقت لے جانے کی خواہش کی وجہ سے حقیقی تکان پوشیدہ رہ سکتی ہے یہاں تک کہ وہ اپنی آمد کا اچانک اعلان صحت کے کم و بیش سنجیدہ طور پر بگڑ جانے کی صورت میں کرتی ہے۔

پس یہ اصول وہ ہے جس کو روزانہ اسباق کی ترتیب دینے والے کی رہنمائی کرنا چاہیے۔ یہ کہ اگر حقیقی آرام و عافیت دینا مقصود ہو تو سخت تر اور آسان تر مشاغل کے درمیان تبدیلی ہوتی رہنی چاہیے

یا کم از کم یہ تبدیلی اُن مشاغل کے درمیان ہو جو جسمانی اعضا سے مختلف قسم کے مطالبہ کرتے ہیں۔ اسی طرح ہم کو یہ ریافت کرنا ہوتا ہے کہ مختلف مضامین مدرسہ طالب علم پر جو بار ڈالتے ہیں کیا اس کو معین طور پر بتایا جا سکتا ہے۔ مدرسین کے عام تجربہ سے بعض امتیازات کا ایسا ہوتا ہے جن کی بالکلیہ تو نہیں مگر ایک بڑی حد تک تجرباتی تحقیقات کے ذریعہ تصدیق ہوتی ہے کہ دوسری ساری چیزوں کے مساوی ہونے کی صورت میں چونکہ ریاضیاتی مضامین مسلسل اور مرتکز توجہ کا مطالبہ کرتے ہیں اس لیے یہ طالب علم کے نظام پر سب سے زیادہ بار ڈالتے ہیں بعض لوگوں کا یہ بھی بیان ہے — اور یہاں تجربہ کے نتائج اور ایک عام یقین وخیال کے درمیان اختلاف ہے — کہ جمناسٹک کی مشقیں کم از کم اس وقت جبکہ وہ سخت ضبط اور سخت عضلاتی محنت کا مطالبہ کرتی ہیں تو اعصابی نظام پر اتنا ہی بار ڈالتی ہیں جتنا کہ ریاضیاتی مضامین۔ علم فطرت، تاریخ، جغرافیہ اور مادری زبان سے بہت کم بار پڑتا ہے اور بالعموم ان سے دوبارہ تازہ ہو جانے کے مواقع مل جاتے ہیں اور موسیقی و نقش کشی سے اعصابی توانائی پر کوئی بار ہی نہیں پڑتا۔ اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیے کہ فرض شناسی کے ساتھ خانگی مطالعہ کرنا اور خصوصاً حافظہ کے کام بھی ان دماغی مشاغل میں ہیں جو بے حد تکان آور ہوتے ہیں۔

عملی مدرس کو دوسرے کم اہم لیکن عملی حیثیت سے اہم نقاط کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے مثلاً اسٹاف کی تعداد اور اس کی استادی قابلیتیں۔ لیکن اس قسم کی خارجی دقتوں کو نظر انداز کرنے کے بعد اس

امر میں کوئی شبہ نہیں کہ متذکرہ صدر نتائج کے جیسے نتائج کو جن میں عقل سلیم کی رہنمائی بحیثیت مجموعی اقسام اقسام کی جسمانی اور ذہنی آزمائشوں کی تصدیق و توثیق کرتی ہے، نظام الاوقات کی ترتیب میں تعین کرانے والے امور ہونا چاہیے۔

بلاشبہ دن کے بہترین گھنٹے صبح کے گھنٹے ہوتے ہیں اور ان میں بھی دوسرا گھنٹہ جبکہ طلبا میں کام کرنے کی گرمی پیدا ہو جاتی ہے، لیکن جو ابھی تھکے نہیں ہیں شائد سب گھنٹوں سے بہترین ہے۔ اگر دوپہر میں بھی تعلیم ہوتی ہے تو اس وقت کو حتی الامکان ہلکی مشقوں کے لیے دینا چاہیے مثلاً لکھنا، نقش کشی، دستی مشاغل، پڑھنا (اگر طالب علم ابھی پڑھنا سیکھ رہا ہے تو یہ کسی طرح بھی ایک ہلکی مشق نہیں ہو سکتی) گانا، سوزن کاری کھیل اور جسمانی ورزشیں بشرطیکہ اس سے مسلسل بار نہ پڑے۔ اسی قسم کی اہمیت کی ایک دوسری حقیقت جو اگرچہ نظام الاوقات کی ترتیب کو متاثر نہ کرے گی لیکن جس کو مدرس کی رہنمائی بنئے اور مشکل مواد کی ترتیب کے وقت کرنی چاہیے کہ مدرسہ کے کام سے ایک دن کا آرام مل جانے کے بعد پہلا اور دوسرا دن بہترین ہوتے ہیں۔ تجربوں نے اس چیز کو ثابت کر دیا ہے کہ یکشنبہ کے آرام کے اثرات سہ شنبہ کی دوپہر تک بھی واضح طور پر دکھائی دیتے ہیں۔

بعض اوقات ایسا ہوتا ہے کہ روزمرہ کے کام کو مرتب کرتے وقت معلمین او متعلمین کی صحت کو بھی پیش نظر رکھنا ہوتا ہے۔ اگر جماعت بڑی ہو یا مدرس خاص طور پر صحت مند یا قوی نہ ہو تو مسلسل تعلیمی ساعتوں میں ایسے اسباق کا تعین کرانا مناسب ہوتا ہے جو ثانی الذکر سے

غیر معمولی جسمانی مطالبہ کرتے ہوں۔ مثلاً اگر تاریخ یا جغرافیہ کے ایک زبانی سبق کے بعد ایک ایسا ہی یعنی زبانی سبق ادب میں رکھا جائے جس میں عموماً بہت کچھ زندہ بیان اور شگفتہ حکایات پر منحصر ہوتا ہے، تو مذکورہ نقطہ نظر سے یہ ایک ناقص ترتیب ہوگی۔

حوالہ جات

بارنٹ کی کتاب تدریس و تنظیم میں اے۔ ٹی۔ پولارڈ کا جو باب "تنظیم اور نصاب" پر ہے اس میں ثانوی مدرسہ کے نقطہ نظر سے اُن امور پر بحث کی گئی ہے جن کا اظہار اس باب میں کیا گیا ہے۔ اسی طرح سیڈلر کی رپورٹ لڑکوں کے پرشین ثانوی مدارس میں بھی بحث کی گئی ہے۔ لانڈن کی تصنیف انتظام مدرسہ حصہ دوم میں یادہ تر ابتدائی مدرسہ کو پیش نظر رکھا گیا ہے۔ اسی مقام پر پنج باب دوم اور ایس۔ ایس۔ لاری کی کتاب ابتدائی تدریس باب چہارم بھی ملاحظہ ہو۔

پندرہواں باب

تدریس کے مادی حالات

"زبردست دیوار" (ایڈورڈ تھرنگ)

گزشتہ باب میں جن مسائل پر بحث کی گئی ہے ان کے علاوہ دوسری نوعیت کے مسائل بھی ہیں جو اس وجہ سے پیدا ہو گئے ہیں کہ مدارس میں بچوں کی ایک کثیر تعداد کو ایک ساتھ پڑھایا جاتا ہے۔ یعنی وہ مسائل جو تدریس کے مادی حالات سے متعلق ہیں۔ اس کتاب کے کسی حصہ کا یہ مقصد نہیں ہے کہ مدارسی حفظ صحت کی اصطلاحی تفصیلات پر تفصیل سے بحث کرے۔ ایسی تفصیلات کے لیے ان مضامین اور کتابوں کی طرف رجوع کرنا ہوگا جنہیں طبی اور عماراتی ماہرین نے لکھا ہے تاہم اس موضوع سے متعلق بعض ایسے امور ہیں جو طلبا کی فلاح و بہبود کے لیے بے حد اہم ہیں اور چونکہ یہ ایسے اصول پر مبنی ہیں جو با آسانی سمجھ میں آ سکتے ہیں اس لیے امور محولہ کو وہ سب لوگ سمجھ سکتے ہیں جن کا تعلق تعلیم سے ہے۔ مدرسین، مہتممین، وضع قوانین کے حکام، مدارسی معمار اور طبیب اور مدارسی ساز و سامان و آلات کے مجوز اور بنانے والے۔ اس باب میں ہم انہی نقاط کی

حد تک اپنی توجہ محدود رکھیں گے اگر سب سے پہلے اس چیز پر کہ طالب علم اپنے ڈسک پر کس طرح بیٹھتا ہے غور کریں تو مناسب ہے اس کے بعد اُس کمرے پر جس میں وہ بیٹھتا ہے اور آخر میں مدارسی عمارتوں کے چند امور پر رائے کا اظہار مناسب ہوگا۔

طالب علم کی میز اور نشست گاہ۔ ڈسک اور بنچ

اگر ہم اس حقیقت کو پیش نظر رکھیں کہ طالب علم ہر یوم درس کے زیادہ تر حصہ میں اپنے کمرہ جماعت میں بیٹھا رہتا ہے تو ڈسک اور بنچ کی اہمیت کافی واضح ہوجاتی ہے۔ ایسے جوشیلے اور پکے مصلحین بھی ہیں جو یہ کہتے ہیں کہ تعلیم کا ایسا طریقہ بالکلیہ غلط ہے اور یہ کہ ایک معقول تدریس کے مقاصد اسی وقت حاصل ہو سکتے ہیں جبکہ تدریس کا زیادہ تر حصہ کھیت اور گلی، ورک شاپ اور معمل، پبلک عجائب خانہ اور تاریخی عمارات میں انجام پائے۔ لیکن ایسی اصلاحوں کے حفظ صحتی اثرات کے لیے اور طرز نشست و برخاست کی وجہ سے جو جسمانی تبدیلیاں ہوتی ہیں ان سب کے لیے واجبی گنجائش چھوڑ دینے کے بعد بھی غالباً یہ حقیقت اپنی جگہ قایم رہے گی کہ بچہ کی تعلیم کا اکثر و بیشتر حصہ کم از کم ابتدائی سالوں کے بعد اُن کسی قدر مصنوعی حالات کے تحت جاری رہے گا جو کمرہ جماعت میں پیدا ہوتی ہیں۔ عملی اغراض کے لیے ہم یہ فرض کر سکتے ہیں کہ بچہ ہر روز چند گھنٹوں کے لیے اپنی میز کے سامنے بیٹھے گا۔ اور چونکہ یہ چیز ایک ایسے زمانہ میں وقوع پذیر ہوتی ہے جبکہ نشو و نما اور نمو کے خطرات بہت زیادہ ہوتے ہیں اس لیے اگر مدارسی حفظ صحت کے ماہرین نے اس

خطرہ کو کم کرنے کی کوشش کی ہے تو کسی کو تعجب کرنے کی ضرورت نہیں۔

ڈسک پر غور و خوص
(۱) لمبائی کے لحاظ سے

ہمیں سب سے پہلے مدارسی میزوں پر ان کے طول کے لحاظ سے غور کرنے دیجیے۔ اس نقطہ نظر سے ان کی تقسیم یک نشستی جس پر صرف ایک طالب علم بیٹھ سکتا ہے، دو نشستی جس پر دو طلبا بیٹھتے ہیں اور طویل ڈسک میں کیجا سکتی ہے جنہیں تین سے چھ یا سات کی کسی درمیانی تعداد طلبا کی نشست کے لیے بنایا جاتا ہے گزشتہ زمانہ میں طویل میزیں بالعموم استعمال کی جاتی تھیں لیکن اب کوئی مستند عالم انہیں پسند نہ کرے گا۔ سوائے اس کے کہ ان سے جگہ کی بچت ہوتی ہے ان کی کوئی اور خوبی ان کی سفارش نہیں کر سکتی ابتدائی مدارس میں ان طویل میزوں کی ضرر رسانی کی وجہ سے دو نشستی میزوں کو بالعموم اختیار کیا گیا جو طویل اور یک نشستی میز کی ایک درمیانی شکل ہے۔ طویل ڈسک پر دو نشستی ڈساک کی برتری ان حقائق پر مبنی ہے کہ طلبا زیادہ تنہا ہو جانے کی وجہ سے زیادہ خود مختارانہ حیثیت سے کام کرتے ہیں اور انہیں زیادہ آسانی کے ساتھ قابو میں رکھا جا سکتا ہے یہ کہ مدرس ہر طالب علم کے قریب فوراً آ جا سکتا ہے جو لکھنے اور نقش کشی کے اسباق میں ایک اہم چیز ہے اور یہ کہ طلبا اپنی نشستوں کو زیادہ آسانی کے ساتھ چھوڑ سکتے ہیں تاکہ وہ نقشہ تختہ سیاہ یا الفیاحی منبر کے قریب جائیں لیکن یہ دیکھا جائے گا کہ ہر اعتبار سے یک نشستی میز بہترین ہے۔ اور اس میں یہ فائدہ بھی ہے کہ اس سے امراض متعدی کے پھیلنے کی روک تھام بھی ہوتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ دوسری قسم کی میزوں کی

کی بہ نسبت اس کو زیادہ جگہ درکار ہے لیکن اگر یہ کمرہ جماعت میں طلبا کے ہجوم کا سد باب کرے تو اس کی ترویج کسی طرح بھی مضرت رساں نہیں، اس کے متعلق کم سے کم یہ کہا جا سکتا ہے کہ سارے ثانوی مدارس میں یک نشستی میزیں استعمال کی جانی چاہئیں اور سارے ابتدائی مدارس میں لمبے اور دو نشستی میزوں کی جگہ حتی الامکان جلد انہیں لینی چاہیے۔

(۲) عمودی لحاظ سے لیکن ایک مدارسی ڈسک کی اہم ترین خصوصیات اس کی عمودی حواشی کے مطالعہ سے واضح ہوتی ہیں۔ طالب جس وقت لکھ رہا ہو اس کو اپنے تنہ کو سیدھا رکھ کر بیٹھنے کے قابل ہونا چاہیے، سر کو کسی قدر آگے جھکائے ہوئے، ہاتھ کے اگلے حصہ کو آرام سے میز پر رکھے ہوئے اور پیر فرش پر اس طرح رکھے ہوئے کہ گھٹنا زاویۂ قائمہ پر مڑا ہوا ہو۔ جب وہ پڑھ رہا ہو یا کوئی زبانی سبق سن رہا ہو تو اس کو پیچھے ہٹ کر اس طرح بیٹھنے کے قابل ہونا چاہیے کہ اس کا جسم بالکل سیدھا رہے خواہ وہ لکھ رہا ہو یا پڑھ رہا ہو آنکھ کو کتاب یا کاغذ سے بارہ انچ کے فاصلہ پر ہونا چاہیے اور نظر کا خط حتی الامکان صفحہ سے عمود پر رہے۔ اس کے علاوہ بچہ کو اس قابل ہونا چاہیے کہ اس کو اپنی نشست پر آنے یا اس پر سے جانے کے لیے بھدی حرکتیں نہ کرنی پڑیں۔ اب وہ کون کون سے نقاط ہیں جن پر میز اور بنچ کے بناتے وقت توجہ دینی چاہیے تاکہ مذکورہ مطالبہ جات پورے کیے جا سکیں؟ سب سے پہلے ہمیں اس امر پر غور کرنا ہوگا کہ بنچ یعنی نشست سے ڈسک یعنی میز کو کتنا اونچا ہونا چاہیے۔ اگر میز بہت زیادہ اونچی ہو تو کتاب یا کاغذ بچہ کی آنکھ سے بہت زیادہ قریب

ہوجاتا ہے جس کی وجہ سے قریب النظری اور اس کے ساتھ ساتھ ریڑھ کی ہڈی کے بھی مڑجانے کا میلان پیدا ہوجاتا ہے اگر میز بہت زیادہ پست ہو تو شانوں کو سمیٹ کر بیٹھنے کا ایک ضرر رساں طریقہ اس کا نتیجہ ہوتا ہے نشست سے میز کا انتصابی فاصلہ اتنا ہونا چاہیے کہ بازو کو اونچا یا نیچا کئے بغیر ہاتھ کے اگلے حصہ کو میز پر رکھا جا سکے اور اس فاصلہ کو بچے کے قد کا تقریباً ⅛ تصور کیا جا سکتا ہے ثانیاً یہ کہ فرش سے نشست کی بلندی کو علانیہ طور پر اُس فاصلہ کے مساوی ہونا چاہیے۔ جو طالب علم کے پیر کے تلوے سے اس کے گھٹنے تک ہوتا ہے۔ ثالثاً یہ کہ بنچ کو اتنا وسیع ہونا چاہیے کہ وہ ران کو بخوبی سہارا دے سکے۔ یہ دریافت کیا گیا ہے کہ اگر بنچ کی چوڑائی طالب علم کے قد کی ⅕ ہو تو اس سے مذکورہ ضرورت کی تکمیل ہوجاتی ہے۔ رابعاً یہ کہ ہم کو نشست کے اندرونی کنارے اور ایک ایسے عمود کے درمیانی اُفقی فاصلہ پر غور کرنا چاہیے جس کو میز کے اندرونی کنارے پر سے گرایا گیا ہو جس وقت طالب علم لکھ رہا ہو اس وقت ان کناروں کو ایک انتصابی خط میں ہونا چاہیے ورنہ طالب علم کو آگے کو جھکی ہوئی طرز نشست اختیار کرنا پڑے گا لیکن ظاہر ہے کہ اس قسم کا ایک مقررہ انتظام دوسرے نقاط نظر کو ملحوظ رکھتے ہوئے بھدا ہوتا ہے مثلاً آلد و رفت کے اغراض کے لیے اس مشکل کو یا تو ایک متحرک نشست یا ترچھاً میز کے ایک پھسلنی بالائی حصہ کے ذریعہ رفع کیا جاتا ہے خامساً یہ کہ ہمیں میز کی ڈھلوان پر بھی نظر رکھنی چاہیے۔ اس خصوص میں بہترین حالات کا حاصل کرنا آسان نہیں ہے لیکن اس امر پر اجماع ہے کہ پندرہ درجوں کی ڈھال بحیثیت مجموعی بہترین ہے۔ سادساً یہ کہ اگر

طالب علم لکھ نہ رہا ہو یا کسی اور کام میں میز پر مصروف ہو تو پیٹ کے پیچھے ایک سہارا صحیح طرز نشست کے ترغیب دینے میں بڑی مدد دیتا ہے۔

ڈسک گھٹانے اور بڑھانے کے قابل ہوں

جب ہم ایک ہی عمر کے بچوں میں بھی قد کے وسیع اختلافات پر اور جسم کے مختلف حصوں کی اضافی پیمائش کے اختلافات پر غور کرتے ہیں تو یہ امر واضح ہو جاتا ہے کہ ڈسکوں کو ایک ہی وضع اور سائز کے بنانے کا معمولی رواج پڑا ہے۔ اس صورت حال کا چارہ کار اس کے سوا اور کچھ نہیں ہے کہ میز ہی ایسی بنائی جائے جس کو بعض امور کے لحاظ سے انفرادی طالب علم کی ضروریات کے مطابق بڑھایا یا گھٹایا جا سکے۔ میز اس طرح بنائی جائے کہ میز کے بالائی حصہ کی بلندی کو نشست اور کولھوں کے سہاروں کی اونچائی کو چند کیلوں کو ادھر ادھر کر کے اس کو طالب علم کے جسمانی تناسب کے مطابق مناسب طور پر کر لیا جا سکے۔ یہاں ضرورت سے زیادہ آرام کا کوئی سوال نہیں ہے بلکہ کم و بیش مستقل جسمانی بگاڑ یا نظر کو ضرر سے محفوظ رکھنے کا سوال ہے۔ اس لیے اصول حفظ صحت کے مطابق میزوں کے مہیا کرنے میں جو مزید صرفہ عائد ہوتا ہے اس کو ان کے کثیر فوائد کا لحاظ کرتے نظر انداز کر دینا چاہیے۔ اس زمانہ میں مدارس میں بیش قیمت ساز و سامان سے لیس جمناسٹک کے کمرے دیکھنا ایک عام بات ہے لیکن ان میں ایسی میزیں ہوتی ہیں جن کے طالب علم کی جسمانی نشو و نما پر مضر اثرات کو جمناسٹک کی ورزشوں سے جو کبھی کبھی کی جاتی ہیں روکا نہیں جا سکتا۔

خط لکھنے کے اغراض کے تحت ہم نے ڈسک کے بنانے کے متعلق جو کچھ لکھا ہے اس میں ہم نے یہ فرض کیا ہے کہ کاغذ جس پر لکھا جائے گا وہ طالبعلم کے بالکل روبرو ہوگا اور اس کے اوپر اور نیچے کے کنارے میز کے کنارں کے متوازی ہوں گے اور نتیجتاً انتصابی وضع کا خط اختیار کیا جائے گا امریکہ اور جرمنی کے طبی ماہرین نے ترچھے اور عمودی خط کے سوال پر تفصیل سے تحقیق کی ہے اور اس میں کوئی شبہ باقی نہیں رہا کہ ہر حیثیت سے عمودی خط بہتر ہے۔ یہ نہ صرف زیادہ واضح ہی ہوتا ہے بلکہ ایک زیادہ صحت مند طرزنشست کو اس سے بالراست مدد بھی ملتی ہے۔ کمسن بچے جنہوں نے لکھنا شروع کیا ہے فطری طور پر عمودی وضع کا خط اختیار کرتے ہیں اور کمسن بچوں کے مدرسین اس چیز سے عام طور پر واقف نہیں ہیں کہ ترچھی وضع کے خط کے لیے بچہ کو عمداً یہ سکھانا ہوتا ہے کہ وہ کاغذ کو سیدھی جانب جھکائے اور اس کے بعد ایک ایسی طرزنشست اختیار کرے جس میں علانیہ طور پر ریڑھ کی ہڈی کے موڑ دینے کا میلان ہوتا ہے۔ یہ امر واضح رہے کہ محض عمودی وضع کا اختیار کر لینا کافی نہیں ہوتا وقتیکہ اس کے ساتھ صحیح طرزنشست بھی اختیار نہ کی جائے یعنی تا وقتیکہ طالب علم ڈسک کے روبرو بالکل سیدھا نہ بیٹھے اور کاغذ کو متذکرہ صدر طریقے سے اپنے روبرو نہ رکھے۔

کمرۂ جماعت

(۱) روشنی

اب ہمیں کمرہ جماعت کی طرف رجوع ہونے دیجیے جس میں طالب علم تدریس کے لیے بیٹھتا ہے اگر سب سے پہلے روشنی کی مقدار اور اس کے رُخ پر غور کر لیا جائے تو مناسب ہوگا۔ بہترین ماہرین کا اس امر پر اجماع ہے کہ دریچہ کی جگہ کا رقبہ فرش کی جگہ کے

رقبہ کا ⅕ سے ⅙ تک ہونا چاہیے۔ یہ تناسب ایک حد تک مدرسہ کے گرد و نواح پر منحصر ہوگا۔ ان کا اس امر پر بھی اجماع ہے کہ دریچہ کو حتی الامکان چھت کے قریب تک بنایا جائے۔ اگر کمرہ کے کسی حصہ میں بارہ انچ کے فاصلہ سے "ڈائمنڈ" وضع کی طباعت پڑھی نہ جاسکے تو ایسی روشنی کو ناقص تصور کیا جاتا ہے۔ اس کے رخ کے متعلق یہ امر ظاہر ہے کہ جو روشنی بالکل سامنے سے آتی ہے اس سے طلبا کی آنکھیں چکاچوند ہو جاتی ہیں اور جو روشنی پیچھے سے آتی ہے وہ بھی اسی طرح مدرس کے لیے خراب ہے اس کے علاوہ یہ طلبا کو مجبور کر دیتی ہے کہ وہ اقسام اقسام کے بھدے طرز نشست اختیار کریں تاکہ روشنی ان کی کتابوں پر آسکے۔ جو روشنی سیدھی جانب سے آتی ہے وہ بہتر ہے اگرچہ اس صورت میں ہاتھ کا سایہ کاغذ کے اس حصہ پر پڑتا ہے جس پر لکھا جا رہا ہو۔ بلاشبہ اصل روشنی کو بائیں جانب سے آنا چاہیے لیکن بشرط ضرورت ایک کمزور تر روشنی سے جو سیدھی جانب سے آتی ہو مدد دی جاسکتی ہے۔

(۲) سائز یعنی وسعت

بلاشبہ کمرہ کی وسعت کا انحصار طلبا کی اس تعداد پر ہوگا جو اس میں بیٹھے گی اور یہاں ہم اسی اہم سوال سے دوچار ہوتے ہیں جس کا حوالہ گزشتہ باب میں دیا جا چکا ہے۔ طلبا کی وہ تعداد جس کو ایک مدرس مناسب طور پر ترتیب دے سکتا اور پڑھا سکتا ہے۔ ہم پڑھ چکے ہیں کہ غالباً یہ کہنا صحت کے قریب تر ہوگا کہ کوئی مدرس جو صحت مندرسیں اور قومی متحدہ زندگی کی قدر وقیمت سے واقف ہو بیس طلبا سے کم کی جماعت کو پسند نہ کرے گا اور اس کے برخلاف کوئی مدرس جو انفرادیت کی اہمیت سے واقف ہو

چالیس سے زیادہ طلبا کو پڑھانے بخوشی آمادہ نہ ہوگا۔ بعض اوقات اس انتہائی حد سے کس قدر شرمناک تجاوز کیا جاتا ہے اس کی یہاں تحقیق کی ضرورت نہیں علاوہ ازیں ماہرانہ رائے کا اس امر پر بھی اجماع ہے کہ کمرہ میں رہنے والوں میں سے ہر ایک کو فرشی جگہ میں سے پندرہ مربع فٹ سے کم جگہ نہ ملنی چاہیے ان معطیات سے کمرہ جماعت کی مناسب وسعت کا حساب لگالیا جا سکتا ہے۔

(۲۱) وضع کمرہ کی وضع کے متعلق تین مختلف صورتیں پیش نظر ہو جاتی ہیں یہ مستطیل ہو سکتی ہے اور طلبا لمبی دیواروں میں سے کسی ایک کی طرف منھ کر کے بیٹھ سکتے ہیں یا پھر اسی مستطیل شکل کے کمرہ میں طلبا چھوٹی دیواروں میں سے کسی ایک کی طرف منھ کر کے بیٹھ سکتے ہیں یا یہ مربع ہو سکتی ہے۔ اول الذکر تینوں میں بدترین ہے کیونکہ کمرہ کا آخری حصہ جو دریچوں سے دور ہوتا ہے ناکافی طور پر روشن ہوتا ہے اور مدرس اپنی جماعت کو ایک ہی نظر میں دیکھنا مشکل محسوس کرتا ہے اور جو طلبا سیدھی اور بائیں جانب بالکل آخر میں بیٹھتے ہیں وہ تختہ سیاہ اور دوسرے آلات تعلیمی کو ناواجبی چھوٹے منظر میں دیکھتے ہیں۔ ان سارے امور کے مدنظر جو وضع کہ مربع کے قریب ترین ہو قابل ترجیح ہے لیکن باحتیاط مشاہدہ اور تجربہ کے بعد جس میں روشنی اور ہوا کی آمد و رفت، بچوں کی بصارت اور مدرس کی آواز کو پیش نظر رکھا گیا ہے یہ نتیجہ مستخرج ہوا کہ ایک ایسا مستطیل کمرہ جس میں ڈسکوں کے درمیان کے راستے کمرے کی لمبی دیواروں کے متوازی ہوں بہترین ہیں بشرطیکہ کمرہ کا طول تیس فٹ سے زیادہ نہ ہو ایک ایسا کمرہ جس کا طول انتیس فٹ اور عرض بائیس فٹ ہو بیالیس طلبا میں سے

ہر ایک کو فرشی جگہ کا مطلوبہ اوسط یعنی پندرہ مربع فٹ مہیا کرے گا۔

(۴) حرارت اور ترویح

متذکرہ صدر مباحث کے بخلاف حرارت اور ہوا کی آمد و رفت کے اہم موضوع میں کوئی ایسا وصف نہیں ہے جو کمرہ جماعت کے لیے مخصوص ہو اس لیے ان کی تفصیلات کے لیے ناظرین کی توجہ ان سے متعلقہ خاص کتابوں اور مضامین کی طرف رجوع کرانا کافی ہوگا۔ اہم مقاصد کمرہ کی ہوا کو صاف رکھنا جس کے عملاً یہ معنی ہیں کہ کاربونک ایسڈ گیس کی زیادتی کا سدباب کیا جائے، تپش یعنی حرارت کو ۵۵ اور ۶۰ درجہ فارن ہیٹ کے درمیان رکھنا اور ہوا میں نمی کی اوسط مقدار کا برقرار رکھنا ہیں۔ تاوقتیکہ ان اغراض کی تکمیل نہ ہو بالآخر سارے متعلقہ نفوس کی صحت پر اس کے بہت مضر اثرات مترتب ہوتے ہیں اور فوری اثرات جن کا اظہار تغافل، بے توجہی، بیقراری، درد سر اور غیر تشفی بخش کام میں ہوتا ہے مدرس کے لیے نہایت ہی پریشان کن ہوتا ہے۔ کمرے میں ہر طالب علم کے لیے دو سو مکعب فٹ سے کم ہوا نہ ہونی چاہیے اور اگر پندرہ مربع فٹ فرشی جگہ دی جائے تو ان شرائط کی تکمیل کمرے کو تیرہ فٹ بلند رکھنے سے ہو جاتی ہے۔ سماعت کے نقطہ نظر سے بھی اتنی بلندی کافی ہے یہ امر قابل یادداشت ہے کہ تاوقتیکہ فرشی جگہ کافی نہ ہو کافی مکعب جگہ کا مہیا کرنا بے سود ہے یعنی جبکہ اونچی چھتوں کے ذریعہ مکعب جگہ حاصل کی جاتی ہے کسی کمرے کی بلندی ایک خاص معیار کے بعد عملاً بیکار ہو جاتی ہے۔ یہ امر بھی پیش نظر رہے کہ اگر کوئی چھوٹی جماعت بھی کسی بڑے کمرے میں بیٹھے تو ہوا کی آزادانہ آمد و رفت ضروری ہے کیونکہ ہوا جلد استعمال ہو جاتی ہے۔

مدارسی عمارتیں

مدرسہ کی جانب بحیثیت مجموعی رجوع کرکے ہم دیکھتے ہیں کہ مدارسی عماریات اور مدارسی عمارتوں کا تجویز کرنا اب اتنا آسان نہیں ہے جتنا کہ پہلے کسی زمانہ میں تھا۔ ابتدائی اور ثانوی مدارس کے نصابوں میں توسیع اور ترمیم، تدریس کے فن اور مدرسین کے رتبہ میں ترقی، ضبط کے زیادہ انسانی طریقے اور حفظ صحت کی ضروریات کے زیادہ منصفانہ تصورات نے مدارسی کام کے مختلف پہلوؤں کے ساتھ مدارسی عمارتوں کے تطابق کو ایک نہایت ہی پیچیدہ مسئلہ بنا دیا ہے۔ جس طرح کہ تعلیم کے جدید تصورات نے تنظیم مدرسہ کو بہ نسبت پہلے کے ناقابل تقابل طور پر مشکل بنا دیا ہے اسی طرح ان امور نے مدارسی میر عمار کے کام کو ایک ایسا فن بنا دیا ہے جو بے انتہا زیادہ جدت کا مطالبہ کرتا ہے۔

کمرہ جماعت بنیادی اکائی ہے

ہم نے مدرسہ کی عمارت پر بحیثیت مجموعی بحث کرنے سے پہلے کمرہ جماعت کی مختصر بحث کو عمداً پہلے رکھا کیونکہ ثانی الذکر یعنی کمرہ مدارسی عماریات کی ایک حقیقی اکائی ہے سب سے پہلے مدرسہ کمروں کا ایک مجموعہ ہے جو ایک خاص عملی غرض کے لئے بنائے گئے ہیں اور جو شخص کہ اس کا مجوز ہو اس کو اس عمل سے احتراز کرنا چاہیے کہ وہ پہلے عمارت کا بحیثیت مجموعی تصور کرے اور اس کے بعد اس کو مطلوبہ تعداد کے حصوں میں تقسیم کرنے کی طرف قدم بڑھائے۔ اس کو سب سے پہلے تفصیلی ضروریات کا مطالعہ کرنا چاہیے اور اس کے بعد ان

حصوں کو جوڑنے کی کوشش کرنی چاہیے تاکہ اگر ایک طرف افادت کے بے انتہا ضروری مطالبوں کی تکمیل ہو تو دوسری طرف پوری عمارت خوبصورتی یا کم از کم خاموش وقار سے عاری نہ رہے۔ گزشتہ زمانہ میں بیرونی حالت کو ضرورت سے زیادہ ملحوظ رکھا جاتا تھا اور بالعموم مدرسہ کی عمارتیں کافی خوبصورتی کے ساتھ اپنے مذہبی مبدا کے نشانات کی نمائش کرتی تھیں اگرچہ نشست کے لیے تقریباً ایک ہی کمرہ مہیا کیا جاتا تھا۔ برخلاف اس کے ہمارے زمانہ میں اگرچہ ایسی تفصیلات پر زیادہ توجہ دیجاتی ہے جو آرام اور کارکردگی میں اضافہ کا باعث ہوتی ہیں لیکن بیرونی حالات کا لحاظ کرتے ہوئے ایک مدرسہ اور کارخانہ یا محبس کے درمیان امتیاز کرنا اکثر و بیشتر مشکل ہوتا ہے۔ ان انتہائی صورتوں میں ایک درمیانی شکل نکالنا مشکل نہ ہونا چاہیے۔

ایک دیہی مدرسہ کی جس میں ایک دو یا تین جماعتی کمرے ہوں بلاشبہ ایک سیدھی سادھی عمارت ہوگی اور ہمیں صرف اس قدر کہنے کی ضرورت ہے کہ ان کمروں کو روشنی، حرارت اور ترویح کی ٹھیک وہی ضروریات پوری کرنی چاہئیں جن کی ایک بڑے شہری مدرسہ کے کمرے تکمیل کرتے ہیں۔ اس ملک میں ابتدائی مدارس میں سند یافتہ بالغ مدرسین کے بالعموم تقرر کی وجہ سے اور ثانوی مدارس میں حکومتی نگرانی کی زیادتی کے باعث گزشتہ پچیس سال کے دوران میں بڑے بڑے مدارس کی عمارتوں میں خاموشی کے ساتھ ایک انقلاب پیدا کر دیا گیا ہے۔ کمرہ جماعت کے اصول کو

اختیار کر لیا گیا ہے اور کمرے بالعموم ایک وسیع درمیانی راستہ کی طرف یا جدید تر عمارتوں میں بیچ کے ہال میں کھلتے ہیں۔ ایک مرکزی ہال جو بہترین انگریزی مدارس کا ایک مخصوص وصف ہے متعدد فوائد رکھتا ہے۔ وہ سارے مدرسہ کو ایک ہی مقام پر اکٹھا کرنے کی خدمت انجام دیتا ہے اور اس طرح متحد زندگی کو ترقی دیتا ہے جس میں زوال پذیری کا میلان ہے خصوصاً جبکہ طلبا اپنے کمرہ جماعت کے علاوہ کہیں اور نہیں ملتے۔ تقریر کے دن اور دوسرے عام رسوم کی ادائی کے موقعوں پر اس کے فوائد اظہر من الشمس ہیں اور یہ ہال ضمناً تازہ گرم ہوا کے خزانہ کا کام بھی انجام دیتا ہے جو کمرہ ہائے جماعت کی ترویح کے دوسرے ذرائع کو مدد دے سکتا ہے۔

آنکھ کی حفاظت جب مدرسہ کا کام غیر صحت مند حالات کے تحت انجام دیا جاتا ہے تو اس سے جسم کا کوئی عضو اتنا زیادہ متاثر نہیں ہوتا جتنا کہ بصارت کا عضو ہم نے ضمناً ان چند حالات کا ذکر کیا ہے جو کمرہ جماعت میں بصارت کی حفاظت کرتے ہیں یعنی وہ جو روشنی کی مقدار اور سمت سے ڈسک پر بچہ کی طرز نشست سے، اور اس فاصلہ سے متعلق ہیں جو آنکھ اور کاغذ یا کتاب کے درمیان عادتاً ہونا چاہیے۔ ایک اور چیز جس کی سختی سے نگرانی کی جانی چاہیے اس طباعت کی نوعیت ہے جو بچہ پڑھتا ہے۔ کمسن بچوں کے لیے خفی ترین طباعت وہ استعمال کی جائے جس کو پیکا کہتے ہیں اور مدرسہ کی کسی کتاب کو چھوٹے پیکا سے خورد تر ٹائپ میں طبع نہ ہونا چاہیے۔ سطروں کو قریب قریب نہ ہونا چاہیے کیونکہ (Leaded) ٹائپ کو زیادہ آسانی سے پڑھ لیا جا سکتا ہے اور یہ کم تکان آور بھی ہے کاغذ اور تختہ سیاہ

کی سطح چمکدار نہیں بلکہ مدھم ہونی چاہیے کیونکہ منعکس ہونے والی روشنی آنکھوں کے لیے مضر ہوتی ہے۔ سوزن کاری کے باریک کام پر بھی وہی اعتراضات عائد ہو سکتے ہیں جو خفی طباعت پر کیے گئے ہیں۔ سلیٹوں یعنی تختیوں کو استعمال نہ کیا جائے نہ صرف اس وجہ سے کہ ان سے آنکھوں پر بار پڑتا ہے بلکہ اس وجہ سے بھی کہ اُن سے غلیظ عادتیں پیدا ہو جاتی ہیں اور اس لیے بھی کہ قلم اور کاغذ کے استعمال کی یہ ایک ناپسندیدہ ابتدا ہے۔

ہر مدرس کو بچوں کی بصارت کی آزمائش کرنے کا طریقہ سیکھنا چاہیے تاکہ وہ ماہر چشم کی خدمات ضروری ہونے کی صورت میں والدین اور سرپرستوں کو اس کا مشورہ دے سکے۔ معالجین چشم جن آزمائشی ناپیوں کو استعمال کرتے ہیں وہ استعمال کی پوری ہدایتوں کے ساتھ اب باآسانی مل سکتی ہیں۔ چند حفاظتی تدابیر کو اختیار کر لینے کے بعد سماعت کی بھی اپنی گھڑی یا "کانا پھوسی کی آزمائش" کے ذریعہ باآسانی آزمائش کی جا سکتی ہے۔

حوالہ جات

شا، ہوپ اور براون، نیوز ہوم اور کارپینٹر نے مدارسی حفظ صحت کے نام سے مفید باتیں لکھی ہیں۔ لسٹر کی کتاب حفظ صحت برائے مدرسین اور کراؤ لے کی تصنیف مدارسی زندگی کی حفظ صحت بھی مفید کتابیں ہیں۔ ڈیوک کی کتاب مدارس میں صحت دار الاقامتی مدارس کی حفظ صحتی ضروریات پر زور دیتی ہے۔ بارنٹ کی کتاب

تدریس و تنظیم میں ڈیوک کا تحریر کردہ باب "صحت اور جسمانی کلچر" بھی ملاحظہ ہو۔ ثانی الذکر کتاب میں ڈبلیو۔ کے۔ ہل کا تحریر کردہ باب "فرنیچر، آلات تعلیمی اور آلات" کمرہ جماعت، ڈسک وغیرہ کے متعلق بہت واضح اور عملی روشنی ڈالتا ہے۔ فچ کی کتاب لکچرز باب سیوم بھی ملاحظہ ہو۔ گزشتہ باب جس زمانہ میں لکھا گیا ہے اس وقت زیر سما مدارس کو اتنی توجہ نہیں دی جاتی تھی جتنی کہ اب انہیں خوش قسمتی سے دی جا رہی ہے۔ ایچ بروٹن کی کتاب زیر سما مدرسہ ملاحظہ ہو۔

حصہ پنجم

ذرائع تعلیم (ب) تربیت

سولہواں باب

تربیت کے مسائل

"ایک مختصر سے پیمانہ پر تمہاری گھریلو حکومت کی تاریخ کو ہماری سیاسی حکومت کی تاریخ کا نمونہ بننے دو۔ ابتدا ابتدا میں مطلق العنان ضبط جہاں ضبط کی حقیقتاً ضرورت ہو، رفتہ رفتہ ایک ابتدائی قسم کی دستوریت جس میں رعایا کی آزادی کو کسی قدر واضح طور پر تسلیم کیا گیا ہے۔ رعایا کی اس آزادی میں بتدریج توسیع اور رفتہ رفتہ والدین کی دست برداری پر اس کا اختتام۔" (ہربرٹ اسپنسر)

تدریس تعلیم کا ایک اہم ذریعہ ہے مگر صرف یہی ایک ذریعہ نہیں ہے

ہمارے پہلے باب میں ہم نے اس امر کو باور کرنے کی وجہ پڑھی ہے کہ سارے تعلیمی انتظامات کے حقیقی مقصد کو بہترین طور پر سیرت سازی تصور کیا جا سکتا ہے۔ ایک ایسا مقصد جس میں ہر چیز شامل ہو بعض اوقات پوشیدہ ہو جاتا ہے۔ اس لئے تدریس کے مواد اور طریقوں پر بحث کرتے وقت بعض اوقات ایسا معلوم ہوا ہو گا کہ ہم نے

اس مقصد کو تقریباً نظر انداز کر دیا ہے۔ لیکن تعلیمی فن کی تفصیلات کے انبار سے باہر نکلنے کے بعد اب ہمیں خود کو یاد دلانے دیجیے کہ ایک اعلیٰ مقصد کے حصول کی مسلسل اور موثر کوشش کے لیے یہ ضروری نہیں ہے کہ ہم ہر وقت اُس مقصد کی نمائش کرتے رہیں۔ اگرچہ ہم نے ہر نقطہ پر تدریس کے چھوٹے چھوٹے سے مسئلہ کی حقیقی اخلاقی اہمیت کا صحیح طور پر اظہار کرنے میں احتیاط نہیں کی ہے۔ تاہم ہماری یہ ساری توضیح ناکام ہوگی تا وقتیکہ وہ بحیثیت مجموعی اس قضیہ کو ثابت نہ کرے کہ ہر ذیلی مقصد اپنی جگہ پر ناگزیر طور پر آجائے گا بشرطیکہ تدریس وفاداری کے ساتھ اپنے اعلیٰ ترین مقصد کے حصول کی کوشش کرے۔ طالب علم کی دلچسپیوں کو نشوونما دے کر اور وسیع کرکے اس کی زندگی کو مالدار اور شریف بنانے کا مقصد۔

لیکن محض تدریس اپنے ناکافی ہونے کی بنا پر بدنام ہے۔ طالب علم پر خواہش کی اعلیٰ چیزوں کی ایک وسیع کائنات کھول دینا اور ان کی فضیلت بتا دینا بہت کچھ ہے مگر یہ نتائج ناکافی ہیں۔ ہم پر یہ دوہرا فرض عائد ہوتا ہے کہ ہم اس کو اس طرح ترتیب دیں کہ وہ اُس دنیا میں جس سے ہم نے اُس کو روشناس کرایا ہے رہنے کو ترجیح دے سکے۔ اگرچہ اس نے اپنی مدرسہ کی زندگی کے نتیجہ کے طور پر ایسی عقلی اور جمالیاتی دلچسپیوں کا اکتساب کیا ہوگا جن میں اس کی زندگی کو ایک اعلیٰ اور ارفع سطح پر پہونچا دینے کا میلان ہوگا تاہم ہمیں اُن ہزاروں ترغیبوں کو پیش نظر رکھنا ہوگا جو ناگزیر طور پر اس کو وحشی جانور بنا دینے کی منتظر ہیں۔ ہم ایک معقول تدریس کی اخلاقی اہمیت کو اس بنا پر پوری پوری طرح تسلیم

کرسکتے ہیں کہ جن دلچسپیوں کو اکسایا گیا ہے وہ انسانی فطرت کے پست وادنیٰ میلانات کو نکال باہر کرنے کی قوت رکھتی ہیں۔ لیکن ہمیں اس قوت کا ضرورت سے زیادہ اندازہ لگانے میں احتیاط کرنی چاہیے۔ اصل میں ہمیں وہ سب کچھ کرنا چاہیے جو ممکنہ طور پر ہوسکتا ہے تاکہ طالبعلم کو نہ صرف بہترین چیزوں کی بصیرت حاصل ہو بلکہ اس کی فطرت کے ادنیٰ اور اعلیٰ عناصر میں ایسے تعلقات بھی پیدا ہو جائیں جو بہترین چیز کے انتخاب کرنے کے لیے اس کے عزم وارادے میں مضبوطی پیدا کرنے کے باعث ہوں۔ جیسا کہ گزشتہ کسی باب میں بتایا گیا ہے اس معاملہ میں روزینہ مدرسہ کا اثر گھر کے اثر کے مقابلہ میں بہت ہی کمزور ہے اور غالباً بہترین مدارس بھی بہت کم ترقی کرسکتے ہیں جبکہ گھر کے اثرات نمایاں طور پر ان کے مخالف ہوں۔ اسی طرح بورڈنگ اسکول کے بہ نسبت روزینہ مدرسہ کو راست اخلاقی تربیت کے بہت کم مواقع حاصل ہیں۔ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جو انگریزی اور جرمن ثانوی تعلیم کے روایتی انصاب العین کے درمیانی نمایاں فرق کی ایک حد تک توضیح کرتی ہے۔

اس وقت بھی جبکہ اس میں مخصوص اخلاقی تدریس شامل ہو	غالباً ہمیں راست اخلاقی تربیت کی اہمیت پر زور دینا چاہیے جس کو نہ صرف قوت ارادی کی اس بالواسطہ تربیت سے جو عام تدریس

کے ایک معقول نصاب کا نتیجہ ہوتی ہے، بلکہ اخلاق کے متعلق مخصوص تدریس سے بھی ممیز کیا گیا ہو۔ کیونکہ بلاشبہ بعض لوگوں میں ثانی الذکر

پر بہت زیادہ بھروسہ کرنے کا میلان موجود ہے۔ معین اخلاقی تدریس کے حامی پسندیدگی کے ساتھ سقراط کے اس استقبائی مقولہ کا حوالہ دیتے ہیں کہ نیکی ایک قسم کا علم ہے۔ لیکن انھیں یاد رکھنا چاہیے کہ اگرچہ سقراط نے اپنے اصول میں بصیرت کے مکمل ہونے پر زور دیا ہے تاہم خود اس کی زندگی میں ایک مستحکم مقصد کی ضرورت "بہت زیادہ نمایاں طور پر دکھائی دیتی تھی اور یہ کہ غالباً اسی کمال نے جو اس کو ثانی الذکر وصف میں حاصل تھا" اس کو نظر انداز کر دینے کے استقبا کی طرف اس کی رہنمائی کی"۔ کم از کم اس کے متعلق یہ صحیح تھا کہ جس کسی چیز کو وہ "اچھا" تصور کرتا تھا اس کو وہ ضروری طور پر انجام دیتا تھا اور جب کوئی دوسرا شخص بظاہر اپنے علم کے خلاف عمل کرتا تھا تو اس کی آسان ترین تشریح یہ معلوم ہوتی تھی کہ حقیقی علم وہاں واقعی طور پر موجود نہ تھا۔[1] بہرحال یہ بیانِ بلا تشریح کہ نیکی علم ہے اور بدی لاعلمی و جہالت بآسانی سنجیدہ غلط فہمیوں کا باعث ہو سکتا ہے اس کو ارسطو کے اس اصول سے مدد دینی چاہیے کہ نیکی ایک تربیت یافتہ قوت یا عادت ہے "کامل نیکی ضروری طور پر کامل علمی دانش مندی یا اخلاقی بصیرت، بشرطیکہ یہ حقیقی اور فاعلی ہو کے بعد آتی ہے"۔[2] اب "اخلاقی بصیرت کی یہ حقیقت محض عقل ہی کا فعل نہیں ہو سکتی بلکہ اس کا انحصار عقل اور روح کے غیر معقول یا نیم معقول عناصر کے درمیان ایک صحیح رشتہ کے قیام پر ہے اور اس کے مطابق نیکی کی تعلیم کیلئے زبانی تدریس اس باحتیاط تربیت

---

[1] سجوک، تاریخ اخلاقیات صفحہ ۲۶ و ۲۷۔ [2] اسی کتاب میں صفحہ ۵۴

سے بہت کم اہم ہے جو اچھے فطری میلانوں کے دماغوں کو دیجاتی ہے گے ۱

سیرت کا خام مواد

اخلاقی تربیت دینے والے کی حیثیت سے مدرس کے فرائض پر غور کرنے سے قبل یہ دریافت کر لینا مفید ہوگا کہ اپنی مدارسی زندگی میں داخل ہونے سے قبل ایک متوسط بچہ کس قسم کا شخص ہوتا ہے۔ روسو کے جیسے لوگوں کی خوش آئند رجائیت پر غور کرنے کے لیے ہمیں ٹھیرنے کی ضرورت نہیں جو بچہ کو ہر اچھی چیز کا مجموعہ تصور کرتے ہیں اور نہ ہمیں اُن لوگوں کی خوفناک قنوطیت پر غور کرنے کی ضرورت ہے جو مذہبی اور دوسرے امور کی بناء پر بچہ کی بد خوئی اور رذالت طبع پر زور دیتے ہیں ایک سنجیدہ اور غیر متعصب مشاہدہ اس امر کا انکشاف کرتا ہے کہ ایک بالغ آدمی کے نقطہ نظر سے بچپن اچھے اور برے میلانات کا ایک مجموعہ ہے۔ یہ امر ملحوظ رہے کہ ایک بالغ آدمی کے نقطہ نظر سے بچہ کے افعال جبلی ہیجانات کا نتیجہ ہوتے ہیں نہ کہ غور و تامل اور ارادی پسند کا اور اس لیے حقیقتاً ان افعال کو نیک اخلاقی یا بد اخلاقی پر محمول نہیں کیا جا سکتا بلکہ وہ محض غیر اخلاقی ہیں کیونکہ اخلاق کا تصور صرف ان افعال سے وابستہ ہوتا ہے جنہیں عمداً بالارادہ انجام دیا جاتا ہے۔ ہمیں صرف اس قدر کہنے کا حق ہے کہ ایک نیک سیرت کے نشو و نما کے لیے ہم بعض عام بچکانی میلانات کو مفید اور بعض کو غیر مفید پاتے ہیں۔ ان میلانات کو موافق اخلاق اور مخالف اخلاق کے الفاظ کے ذریعہ بڑی خوبی سے ممیز کیا گیا ہے اس معنی میں کہ

ع ۱ سجوک تاریخ اخلاقیات

اگر غور و تامل کی عمر تک یہ برقرار رہیں تو یہ علی الترتیب نیک اور بد سیرتوں کا باعث ہوتے ہیں ع۱ اول الذکر قسم میں ہم بچہ کی اُس بظاہر جبلی خواہش کو جو دوسروں کی اچھی رائے حاصل کرانے سے متعلق ہوتی ہے اور اس کے ان ہمدردانہ ہیجانات کو رکھتے ہیں جن کا اظہار ایک ابتدائی شکل میں بہت جلد ہونے لگتا ہے۔ ثانی الذکر قسم میں ہم ان جبلی رجحانات کو رکھتے ہیں جن پر مرکوز بالذات اور مخالف سماج ہونے کی عام مہر ثبت ہوتی ہے۔ بچوں کا جوشیلے سے جوشیلا محبت کرنے والا اس امر کو تسلیم کیے بغیر نہیں رہ سکتا کہ ایک متوسط نمونہ میں غصہ، حرص، ریس، حسد اور ظلم تک کے میلانات ہوتے ہیں۔ یا یوں کہیئے کہ یہ میلانات ایسے افعال کی طرف ہوتے ہیں جو اگر بعد کی زندگی میں باقی رہیں تو انہیں صحیح طور پر مذکور الصدر بُرے ناموں سے موسوم کیا جائے گا۔ لیکن ہمیں اس امر کا اعادہ کرنا چاہیے کہ ان ناموں میں جو اخلاقی فیصلے مضمر ہیں۔ انہیں بچہ کے افعال پر منطبق نہ کرنا چاہیے اسی طرح جس طرح کہ انہیں بالغ آدمیوں کے افعال پر منطبق کیا جاتا ہے۔ بچہ بلی کے بچوں اور مکھیوں کے ساتھ جو عمل کرتا ہے اس کو ہم ظلم سے منسوب کرنے پر مائل ہوتے ہیں لیکن ایسے عمل کو علم اور تخیل کی کمی، ایک ناقابل تشفی اور لامحدود فعلیت پر محمول کرنا چاہیے۔

عادتیں اور اُن کے حدود | اس خام اور ابتدائی مواد میں سے

ع۱ سلے کی تصنیف بچپن کا مطالعہ صفحہ ۲۲۹ اس سلسلہ میں ڈاکٹر سلے کی کتاب کا چھٹا اور ساتواں باب مطالعہ کے قابل ہے

جس میں امید افزا اور غیر امید افزا عناصر شامل ہیں جو ایک دوسرے کے عجیب طرح نقیض اور مختلف بچوں میں مختلف تناسب میں پائے جاتے ہیں کسی نہ کسی قسم کی سیرت بالآخر ضرور بنے گی اور معلم کا یہ کام ہے کہ وہ موافق کی کشت کاری کرے اور ناموافق کی روک تھام کرے اور اس کو معتدل بنائے تاکہ اول الذکر بچہ کی زندگی کے حکمران اصول بن جائیں بعض اوقات اس کام کو عادتوں کی اصطلاحوں میں بیان کیا جاتا ہے۔ جس حد تک کہ ہم میں "عادتوں کی ایک گٹھری" بن جانے کا میلان ہوتا ہے۔ ایک ہی قسم کی مخلوق' اپنی گزشتہ ذات کے مقلد اور نقال' مدرس کا اصلی فریضہ یہ ہے کہ وہ عادتوں کے ایسے مختلف مجموعہ کو طالب علم کی سرشت میں پیوست کر دے جو اس کی ساری زندگی میں مفید ترین ہو"۔[1] یہ نصیحت جس حد تک کہ وہ کیجا سکتی ہے بہت ہی اچھی ہے لیکن یہ کافی دور نہیں جاتی اس امر کو تسلیم کر لینے کے بعد بھی کہ کسی شخص کی روزمرہ زندگی کے $\frac{9}{10}$ یا اس سے زیادہ حصہ کو اچھی عادتوں کی "بلا کوشش حفاظت" میں اس طرح دے دیا جا سکتا ہے نئی نئی صورتوں کی ایک اہم گنجائش باقی رہ جاتی ہے جس کے روبرو محض عادتوں کا ایک مخلوق حیران و پریشان ہو جائے گا۔ یہ گنجائش ہمیشہ موجود رہتی ہے لیکن بلاشبہ یہ زندگی کے نازک اور اہم ادوار میں جب کہ بڑی بڑی تبدیلیاں وقوع پذیر ہوتی ہیں یہ گنجائش وسیع ترین ہو جاتی ہے کسی بچہ نے

---

[1] نفسیات پر جیمس کے مکالمات باب ہفتم

گھر اور مدرسہ کی بہترین عادتیں سیکھ لی ہوں گی لیکن اگر صرف یہی عادتیں اس کی اخلاقی ما یہ پونجی ہیں تو جب وہ کلیہ اور کاروباری دنیا کی زیادہ آزاد زندگی میں داخل ہو گا تو وہ بُری طرح ناکام رہے گا۔ ہر نقطہ پر زندگی ایسی پیچیدہ ہے کہ اس کو مشین کے ذریعہ نہیں چلایا جا سکتا اس لئے ایک کامل سیرت ان صورتوں میں جو تیز اور جزا خود کار دعمل کی اجازت دیتے یا ان کا مطالبہ کرتے ہیں مستعدی بلکہ غور و تامل میں بے صبری پر بھی مشتمل ہو گی اور اس میں اس امر کی آمادگی بھی ہو گی کہ جب نئی صورتیں بالخصوص غیر مانوس پیچیدگی رکھنے والی درپیش ہوں تو ٹھہر جائے اور ان پر غور و تامل کرے" [1] عادت کی مقدس کتاب میں ہمیشہ نئی عادتیں ڈالنے کی عادت کو بھی شامل ہونا چاہیے [2]

حکومت یا ضبط

پس سیرت سازی کی راست کوششوں میں جو چیز ہمارے پیش نظر رہنا چاہیے وہ سب سے پہلے بچہ کو اچھی عادتوں کی تربیت دینا ہے جن میں اطاعت کی عادت کو اعلیٰ رتبہ دینا چاہیئے کیونکہ جیسا کہ مس مارٹینو کہتی ہیں دوسری ساری عادتوں کی یہ عادت ایک ضروری ابتدا ہے اور اس کے بعد بچہ کو زیادہ سے زیادہ مواقع اس چیز کے مہیا کئے جائیں کہ وہ عمل کے مختلف راستوں میں سے کسی ایک کا انتخاب کرے تاکہ زندگی کی زیادہ

---

[1] سلے کی کتاب انسانی نفس جلد دوم صفحہ ۲۰۷

[2] میا کمن کی کتاب سیرت سازی باب ششم ملاحظہ ہو جہاں سیرت کی نشوونما میں عادت کے حدود کو واضح طور پر بتایا گیا ہے۔

پیچیدہ صورتوں میں صحیح عمل کی تربیت ہو جائے۔ اب جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں ارادی فعل کا خام مواد بعض فطری اور جبلی رجحانوں میں مضمر ہوتا ہے جو ابتدا میں کوئی اخلاقی نوعیت نہیں رکھتے ایک ناتجربہ کار اور غیر تربیت یافتہ بچہ کو اس کی کوئی وجہ نہیں معلوم ہوتی کہ چھین لینے یا چھپٹنے پر درخواست کرنے کو، میٹھا کھانے پر سادہ غذا کو دوسروں کی چیز لینے پر اپنی چیز کے لینے کو غلاظت پر صفائی کو بے ترتیبی پر ترتیب کو اور جہالت پر علم کو کیوں ترجیح دینی چاہیئے۔ اس کے ہیجانی رجحانات اس کو کم از کم غلطی کی طرف اتنا ہی لے جا سکتے ہیں جتنا کہ صحت کی طرف۔ اس لئے ابتدائی سالوں میں ضرورت اس امر کی ہے کہ ہم اپنی قوت ارادی اس پر ڈالیں، مطلق العنان حکومت کے استعمال سے اس کو راہ راست پر رکھیں اور اطاعت پر اصرار کریں۔ فطری ہیجانوں کو پسندیدہ عادتوں میں بدل دیا جانا چاہیئے اگرچہ یہ عمل بعض اوقات خود بچہ کے لئے کسی قدر بے معنی اور ناخوش گوار ہوگا۔ تربیت کے اس عمل کو حکومت یا ضبط کے نام سے ممیز کیا جا سکتا ہے

رہنمائی اس کے ساتھ ساتھ ہم کو ہمیشہ بچہ کی اس قیمت کو پیش نظر رکھنا چاہیئے کہ وہ ایک خود مختار ہستی ہے۔ زیادہ سے زیادہ چند سال کے بعد وہ مدرسین بلکہ والدین کے ضبط سے بھی آزاد ہو جائے گا۔ اس لئے اس کی قبل از قبل تربیت کی جانی چاہیئے کہ وہ "رہنمائی کرنے والی ڈوریوں کے بغیر چل سکے اور ہوائی تھیلیوں کے بغیر پیر سکے" تعلیم کے کام کے اس مشکل حصہ کو رہنمائی کے مفید نام سے موسوم کیا جا سکتا ہے۔ ظاہر ہے کہ ضبط اور رہنمائی میں جو فرق ہے وہ کافی نمایاں ہے۔ ہربرٹی مدرسہ کے مصنفین کے قول کے مطابق ایک تربیت موجودہ زمانہ کے لئے عمل کرتی ہے۔

اور دوسری آئندہ کے لئے۔ ایک صرف نظم و ترتیب کو قائم رکھتی ہے دوسری نظم و ترتیب کی جانب ارادے کو شامل کر کے حقیقی سیرت سازی کا کام انجام دیتی ہے۔ ایک اخلاقی بصیرت کے حاصل ہونے سے قبل اور دوسری اس کے بعد بچہ کے کردار سے متعلق ہے۔ ایک کی ابتدا، باقاعدہ تدریس سے قبل ہوتی ہے اور یہ اس کے لئے راستہ صاف کرتی ہے دوسری کا آغاز تدریس کے شروع ہو جانے کے بعد ہوتا ہے۔ ایک کمسن بچوں کی تربیت کا ایک اہم ایجنٹ ہے اور اگر طلبا بڑی عمر کے ہوں تو اس کو اپنی جگہ دوسرے کو دے دینی چاہیئے ایک کا عمل مختصر اور تیز دوسری کا آہستہ، مستقل اور مسلسل ہوتا ہے۔ ایک مطیع کرتی اور دوسرا ڈھالتی ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ ایک کی سزا کا خطا سے تعلق واضح ہو سوائے تناسب بدلہ کے برخلاف اس کے دوسرے کی سزا معین اور بے قاعدہ نہیں ہوتی بلکہ حتی الامکان فعل کے قدرتی نتائج پر منحصر ہوتی ہے۔

لیکن غالباً امتیازات کا یہ سلسلہ کسی قدر ضرورت سے زیادہ نازک ہو گیا ہے یا یہ کہ اگرچہ ان امتیازات کو منطق کے اعتبار سے برقرار رکھا جا سکتا ہے تاہم ان کا جو معین تقابل و تناقض کیا گیا ہے اس سے کوئی معلم حقیقی عمل میں بھٹک جا سکتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ بعض اوقات ضبط و حکومت کی کارروائیاں بالکل بلا وجہ ہوتی ہیں مثلاً جب کہ بچہ کو اس کی خطرناک اور غالباً مہلک لاعلمی کے نتائج سے بچایا جا رہا ہو۔ اس کے ساتھ ساتھ زندگی کے ابتدائی سالوں میں ہی اس ضبط کو اخلاقی حیثیت سے حتی الامکان سبق آموز بنانا چاہیئے ایک ہی کارروائی ــــ ایک سزا فرض کیجیئے ــــ حکومت یا ضبط اور رہنمائی کے عناصر پر جن کا یہاں تقابل

کیا گیا ہے مشتمل ہو سکتی ہے۔ ایک حد تک اس کو بے قاعدہ طور پر بچہ پر جبر کر کے ڈال دیا جا سکتا ہے لیکن اس کے ساتھ ساتھ وہ ایک حد تک اس پر رضامند بھی ہو سکتا ہے کیونکہ اس کی واجبیت کا ایک موہوم ادراک اس کو حاصل ہے قدرتی نتائج کی تربیت" کو جس کی اسپنسر نے اس قدر پر زور تائید کی ہے اور جس کی آئندہ باب میں تنقیح کی جائیگی بچپن کے ابتدائی سالوں میں ایک بہت ہی محدود حد تک استعمال کیا جا سکتا ہے لیکن اس حالت میں بھی جب کبھی اس پر عملاً کاربند ہونا ممکن ہو اس کو بے قاعدہ یا بلا وجہ کارروائیوں پر ترجیح دینی چاہیئے۔

بحیثیت مجموعی مدرس اُس راست اخلاقی تربیت کا انتظام جس پر اس باب میں بحث کی گئی ہے دو طریقوں سے کرتا ہے۔ وہ اس اختیار کو جو اسے دیا گیا ہے طالب علم کے کردار کے معین درستی کے لئے استعمال کرتا ہے اور اپنے طلباء پر ایک کم و بیش قوی اور صحت مند ذاتی اثر استعمال کرتا ہے۔ مدرس کی فعلیت کے ان شعبوں سے بعض متعلقہ عملی باتوں پر غور کرنے کے لئے اس کے بعد کے دو باب دئے جائیں گے۔

حوالہ جات

تربیت، حکومت اور رہنمائی (یا ضبط) کے درمیان اس باب میں جو امتیاز کیا گیا ہے وہ اس امتیاز کے مطابق ہے جس سے ہربارٹ اور اس کے پیروؤں کے کتابوں کے پڑھنے والے واقف ہیں۔ رین کی کتاب تدریسیات کے خاکہ جات (انگریزی ترجمہ) صفحہ ۱۶۸ ملاحظہ ہو۔ ہیکن کی کتاب تمہید ہربارٹ باب چہارم، ہربارٹ کی کتاب تعلیم کا سائنس کتاب اول باب اول، اور کتاب سیوم باب پنجم

فنڈ لے، (مذکور الصدر کتاب میں صفحہ ۹۴ تا ۱۱۱۔ سلے کی کتاب نفسیات پر مدرس کی دستی کتاب صفحہ ۵۰ (باب پنجم) بھی ملاحظہ ہو۔

سترہواں باب

مدرس کا اقتدار

"بہت زیادہ جنٹلمین نہ ہونا چاہیئے" کا قاعدہ جس طرح سیاسیات میں اچھا ہے
اسی طرح تعلیم میں بھی اچھا ہے" ــــ جین پال رئیشٹر۔

اخلاقی حاکم کی حیثیت سے معلم کا پوزیشن یعنی رتبہ۔ مدرسہ کے اوقات میں بچہ کو مدرس کی نگرانی میں دے دیا جاتا ہے جو نہ صرف اس کی تدریس کا ذمہ دار ہے بلکہ اسکے کردار کی درستی میں والدین کا قائم مقام بھی ہے بعض امور میں مدرس کی حکومت کے ٹھیک ٹھیک حدود کا انحصار ایک حد تک قانون اور رسم و رواج پر ہے اس لئے یہ ہر ملک اور ہر زمانہ میں مختلف پائے جاتے ہیں مثلاً جسمانی سزا کے سوال کے متعلق ایک فرانسیسی کی حساسیت اس ملک میں ناپید یا کم از کم غیر معمولی ہے اور اس ملک میں بھی بسی اور آرنلڈ کے درمیان بہت بڑا فرق ہے لیکن ایسے اختلافات کو نظر انداز کر دینے کے بعد مدرس کی حکومت تعلیمی عمل میں ایک مستقل اور قوی کارکن ہے اور اس طرح وہ والدین کے ساتھ جس رتبہ کا حصہ دار ہے اگر اس کو صحیح طور پر سمجھا جائے تو یہ رتبہ بیک وقت اثر انگیز اور خاکسارانہ ہے جب تک کہ وہ وقت نہ آجائے جب کہ ایک اندرونی آواز کے جواب میں جس

کی تائید غالباً مذہب بھی کر رہا ہو، اخلاقی قانون کی اطاعت کی جاتی ہے اس وقت تک مدرس اُس قانون کا نظر آنے والا مجسمہ ہے۔ رفتہ رفتہ جوں جوں کہ بچہ کی تعلیم آگے بڑھتی جاتی ہے اس پیچیدہ چیز کی آواز جس کو ہم ضمیر کہتے ہیں تربیت کے ایک مناسب نظام کے تحت کردار کے قواعد مقرر کرے گی اور تحسین و مذمت کرے گی اور سزا وجزا دے گی۔ اس اثنا میں خود مدرس کو ناگزیر طور پر ایک اصول کے مطابق جو اخلاقی شعبہ میں بھی اتنا ہی جاری و ساری ہے جتنا کہ عقلی شعبہ میں مفرد حیثیت سے اُس چیز کی نمایندگی کرنی چاہیے جو بعد میں ایک زیادہ مجرد شکل اختیار کرے گی۔ معلم خواہ وہ والدین ہوں یا مدرس مشروط طور پر اخلاقی قانون اور اخلاقی اجازتوں کے منبدا کی حیثیت رکھتا ہے۔

جو اختیار کہ مدرس کو اس طرح ودیعت کیا گیا ہے اس کا وہ بدنظمی کی اسپرٹ کو معتدل بنانے کے لیے استعمال کرے۔ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں اس اسپرٹ کے عناصر بعض بچکانی فطری ہیجانوں میں موجود ہوتے ہیں۔ ایسے ہیجانات جن سے اگرچہ کسی میلان بد کا پتہ نہیں چلتا کیونکہ ان کا مبداء ایک خراب ارادہ نہیں ہے تاہم اگر انھیں بے لگام چھوڑ دیا جائے تو یہ تدریس اور رہنمائی کے تعلیمی اثر کو موثر طریقہ پر روک دیں گے۔ لیکن جب ہم یہ کہتے ہیں کہ بچہ کی زندگی میں نظم و تربیت کی روح پھونک دینی چاہیئے تو اس سے ہمارا یہ منشا نہ سمجھ لیا جائے کہ ہم طالب علم میں ایک ایسی حالت کے پیدا کرنے کے موئید ہیں جو گونگے اور رکینہ اطاعت کی ہوتی ہے جو ترتیب و نظم کہ پیش نظر رہے

اس کی نوعیت صرف ایسی ہونی چاہیئے کہ کسی رکاوٹ کے بغیر تدریس کا کام چلتا رہے اور مدرس کی شخصیت کا خاموش اثر بھی اپنا کام کرتا رہے کیونکہ اس نکتہ کے آگے نظم و تربیت اگر کوئی اور بد ترچیز نہیں تو جمود ضرور ہو جاتی ہے اب ہمیں ان امور کی تنقیح کرنا باقی رہ گیا ہے جنہیں مدرس بچہ کے زیادہ وحشی اور زیادہ ہیجانی میلانات کی روک تھام کے لیے استعمال کرتا ہے۔

ان ذرائع میں سے ہم بچہ کو اچھی طرح اور مناسب طور پر مشغول رکھنے کے ذریعہ کو سب سے پہلے رکھ سکتے ہیں۔ یہ مقولہ بڑی دانش مندی پر مبنی ہے "کاہل ہاتھوں کے لئے شیطان کوئی نہ کوئی ضرر رساں مشغلہ مہیا کر دیتا ہے" مسلسل فعلیت بچہ کی ہستی کا ایک قانون ہے اس لئے ضبط کے ایک دانش مندانہ نظام کی پہلی ضرورت یہ ہے کہ اس فعلیت کو پسندیدہ راستوں پر لگایا جائے۔ یہاں روک تھام علاج سے یقینی طور پر بہتر ہے۔ بہت ہی کمسن بچوں کا مدرس یہ سبق بہت جلد سیکھ لیتا ہے لیکن ان کے بعد کے مدارج پر بھی اس مقولہ کا اطلاق اتنی ہی قوت کے ساتھ ہوتا ہے۔ ایک تکلیف دہ جماعت کے متفکر مدرس کو بہترین عملی نصیحت جو کی جا سکتی ہے یہ ہے کہ اپنے سبق کو قبل از وقت اتنی احتیاط کے ساتھ تیار کرو کہ تم کو ہر لحظہ پر ٹھیک یہ معلوم رہے کہ تمہیں دوسرے لحظہ میں کیا کرنا ہے۔ وہ مختصر وقفہ جس کے دوران میں اس کے پاس "کام کچھ نہیں ہوتا" ایک زندہ اور شریر طالب علم کے لئے زرین موقع ہوتا ہے۔ لیکن نہ صرف اوقات کار ہی میں بلکہ آرام اور تفریح کے اوقات میں بھی طالب علم کو مناسب طور پر مشغول رکھنا چاہیئے ورنہ وہ اپنا وقت بسر کرنے کے

ناپسندیدہ طریقے ڈھونڈھ نکالتا ہے۔ ورزشی کھیلوں کے حامیوں کے منجملہ اور بڑے دلائل کے یہ بھی ایک دلیل ہے اور اسکی معقولیت پر اسکی حدتک کوئی اعتراض نہیں کیا جاسکتا لیکن یہ امر یاد رہے کہ ورزش کی زیادہ سخت تر صورتیں ہر ایک کیلئے مساوی طور پر موزوں نہیں ہوتیں اس لئے جو لڑکے اور لڑکیاں فٹ بال اور ہاکی میں عملی حصہ نہیں لے سکتے انہیں ترغیب دی جائے کہ وہ اپنا وقت دوسرے صحت مند طریقوں سے بسر کریں۔ جو بچہ کہ اپنی فرصت کے اوقات کو کسی میکانکی مشغلہ میں یا دور دراز پیدل چلنے میں یا فطری تاریخ کے نمونے جمع کرنے میں صرف کرنے کو ترجیح دیتا ہے اس کی ہمت افزائی کی جانی چاہیئے اور ایک بودے دل کے لڑکے کی حیثیت سے اس کو حقارت کی نظر سے نہیں دیکھنا چاہیئے

(۲) سخت نگرانی حکومت کے ایک اچھے نظام کی دوسری ضرورت یہ ہے کہ حکومت کرنے والے کو اپنے ماتحتین کی سختی سے نگرانی کرنی چاہیئے۔ دانشمند لاک نے کہا ہے "اپنے لڑکے کی طبیعت کا بغور مشاہدہ کرنا اول وقت ہی شروع کرو اور وہ بھی اس وقت جب کہ اس کی کم از کم روک ٹوک کی جا رہی ہو، اس کے کھیل میں اور جیسا کہ وہ خیال کرتا ہے تمہاری نظر سے دور ہو۔ دیکھو کہ اس کے غالب جذبات اور قوی میلانات کون کون سے ہیں۔ آیا وہ طبیعت کا سخت ہے یا نرم، دلیر ہے یا شرمیلا، رحم دل یا ظالم، کھلے دل کا یا سب سے الگ تھلگ رہنے والا وغیرہ کیونکہ جس طرح کہ یہ چیزیں اس میں مختلف ہونگی اسی طرح تمہارے طریقے بھی مختلف ہوں گے اور تمہاری حکومت اسی لحاظ سے اس پر مختلف طریقہ کی ہونی چاہیئے۔" مدرس کا حال بھی والدین کا سا ہے

کوئی مدرس خواہ وہ کتنی ہی احتیاط سے اپنے طلبار کی انفرادی سیرتوں کا مطالعہ کرے یا انہیں جانے لیکن یہ پھیر بھی کم ہے۔

دخل دے کر اپنی نگرانی سے انہیں کس قدر خبردار کیا جائے ایک دوسرا سوال ہے بعض حالات میں۔ مثلاً جبکہ بچہ خاص طور پر تکلیف دہ ہوگیا ہو یا کسی سنجیدہ اخلاقی نقص کے اپنے میں پیدا کر لینے کی علامات کا اظہار کر رہا ہو۔ بلا شبہ یہ ہی مناسب ہے کہ اس کو اس چیز کا علم ہو جائے کہ ایک نگران کی آنکھ اس کو دیکھ رہی ہے۔ اگرچہ اس وقت بھی ہم کو اس کے ساتھ ایک مشتبہ آدمی کی طرح سلوک کرنے سے اور اس کی گرفتاری کے مواقع کو تولنے دینے سے محترز رہنا چاہیئے۔ لیکن عام طور پر بچہ کو اس چیز کا علم نہ ہونا چاہیئے کہ اس کی سختی سے نگرانی کی جا رہی ہے کیونکہ ایک ایسے مدرس کی محض موجودگی جس کو لڑکے محبت کرتے ہوں بدنظمی کو روکنے کے لئے کافی ہے۔

(۳) احکامات

لیکن بچہ کو مشغول و مصروف رکھنے کے لئے ان ساری چیزوں کے کرنے کے بعد جو کی جا سکتی ہیں اور اس کی نگرانی کرنے کے بعد بھی ایسے مواقع ناگزیر طور پر پیدا ہوں گے جب کہ معلم کو معین اور قطعی احکامات دینا ہوگا۔ ابتدائی مدارج میں ایسے مواقع بہت ہوں گے لیکن عمر کی زیادتی کے ساتھ ساتھ انہیں بتدریج کم ہوتے جانا چاہیئے۔ اگر کسی شیرخوار بچہ کو اس کے کردار کے متعلق معین ہدایات نہ دی جائیں تو ایک دن کی مدت میں اس کو متعدد بار کوئی سنجیدہ جسمانی یا اخلاقی ضرر پہونچ سکتا ہے لیکن اگر ایک بارہ سالہ بچہ کے ساتھ بھی ایسا ہی سلوک کرنا اسی قدر ضروری ہے تو اس

کی تعلیم میں کچھ نہ کچھ نقص ہے اس وقت تک اس کو اپنے کردار کے متعلق تھوڑی بہت سی معلومات حاصل رہنے چاہئیں اور اگر ایسا نہیں ہے تو غالباً اس پر ضرورت سے زیادہ حکومت کی گئی ہے۔ ہمیں اس امر پر غور کرنے دیجئے کہ ابتدائی حکومت کے اس حصہ کا انتظام کس طرح کیا جائے کہ وہ بچپن کے بعد کے سالوں میں خود اپنے برخاست کئے جانے میں مدد دے۔

(الف) تعداد میں کم ہونا چاہیئے۔ سب سے پہلے احکامات کی تعداد کو حتی الامکان محدود رکھئے جو مدرس یا والدین کہ بچہ کے کردار کی چھوٹی سی چھوٹی تفصیلات کے متعلق ہمیشہ تفصیلی ہدایات دیتے رہتے ہیں وہ بچہ کو اخلاقی بیچارگی و مجبوری کی حالت پر لارہے ہیں۔

(ب) ایک ہی وقت دیئے جائیں۔ ثانیاً متذکرہ صدر سے یہ نتیجہ مستخرج ہوتا ہے کہ احکامات کا غیر ضروری طور پر اعادہ ایک بری چیز ہے حکم کا صرف ایک وقت دینا کافی ہونا چاہیئے۔ اکثر دفعہ اس حکم کو دوہرانے سے بچہ ہر وقت اس کے اعادے اور تکرار کی توقع کرنے لگتا ہے اور اس میں پس و پیش کرکے اطاعت کرنیکی عادت پیدا ہوجاتی ہے۔

(ج) مختتم ہوں ثالثاً اپنے احکامات کی تعداد کو کم سے کم کردینے کے بعد ہمیں اس امر کو ملحوظ رکھنا چاہیئے کہ جب کبھی ہم حکم دیں تو یہ مضبوط اور مختتم ہو۔ ایک غیر مستقل طریقہ، آواز میں شبہ اور سب سے بڑھ کر ایک کمزور درخواست یا التجا کی کہ کسی کام

کو انجام دیا جائے گا یہ تعبیر بہت جلد کی جائے گی کہ یہ حکومت کی مخالفت کی ایک دعوت ہے۔ جو معلم اطاعت حاصل کرنا چاہتا ہو اس کو اس کا اظہار کرنا چاہیئے کہ وہ اس کا متوقع ہے اور یہ کہ اس حکم کی خلاف ورزی کا امکان اس کے نقطہ نظر سے اتنا دور ہے کہ اس نے اس پر کبھی غور ہی نہیں کیا ہے۔

(د) دیئے جانے سے قبل بخوبی غور کر لیا گیا ہو۔

رابعاً کسی حکم کو مضبوط اور مختتم بنانے میں اس امر کا مضمر ہونا تسلیم کیا جانا چاہیئے کہ حکم دیئے جانے سے قبل اس پر مناسب طور پر غور و خوض کر لیا گیا ہو۔ اکثر صورتوں میں مدرس کو اپنے حکم کی واجبیت کا اس قدر یقین ہوگا کہ اس کے لئے اگر ضرورت بھی ہو تو بمشکل ایک لحظہ کی ضرورت ہوگی۔ لیکن جب حالات غیر معمولی ہوں تو کوئی قطعی قدم اٹھانے سے قبل ان پر احتیاط سے غور کر لیا جائے۔ اگر احکامات پر نظر ثانی کرنی پڑے یا انہیں منسوخ کرنا پڑے تو اس کا اخلاقی اثر برا ہوتا ہے۔

(ھ) منفی نہیں بلکہ مثبت ہوں۔

خامساً یہ کہ حکم کی صورت منفی نہیں بلکہ مثبت ہونی چاہیئے "نہ کرو" کے بہ نسبت "کرو" کے حکم کا لفظ بدرجہا بہتر ہے۔ خصوصاً ایسی حالت میں جب کہ اول الذکر لفظ ایک ایسے کام کے ارتکاب کی توقع میں استعمال کیا جائے جس کو کیا ہی نہ گیا ہو۔ جو مشتہرین کہ اپنے سامان کو مشتہر کرنے کی غرض سے آدمیوں کو گلی کوچوں میں گھماتے ہیں وہ ان آدمیوں کے سینہ پر یہ عبارت لکھ کر لگا دیتے ہیں "میری

اصول

پیٹ پر نہ دیکھو، جس سے انسانی فطرت کے متعلق ان کے عملی علم کا اظہار ہوتا ہے جس طرح ہر جگہ ہوتا ہے اسی طرح یہاں بھی اثر پذیری کے اصول سے استفادہ کرنا بڑی چیز ہے۔ صحیح راستہ سے ایسا کرنا اور غلط راستہ کے ایسا سے احتراز۔

(و) مخصوص کی بہ نسبت عام ہونے چاہئیں۔

سادہ سا یہ کہ ہمارے پہلے اصول کے ایک نتیجہ صریح کے طور پر کہ احکامات کو غیر ضروری تفصیلات کی سطح تک نہ اترآنا چاہیئے ہم اس امر کا اضافہ کرسکتے ہیں کہ انہیں مخصوص کی بہ نسبت عام ہونے چاہئیں۔ چند بچوں سے جو اپنے ایک عزیز کے پاس مہمان گئے ہوئے تھے آخر الذکر نے کہا کہ بعض ایسے عیوب ہیں جنہیں میں برداشت نہیں کرسکتی جن میں جھوٹ، غیر فرماں برداری غلاظت وغیرہ ہیں۔ جب بچوں نے گھر واپس آکر اپنی والدہ سے اس کا اعادہ کیا تو اس نے چپکے سے جواب دیا "یہ سب کچھ صحیح اور مناسب ہے لیکن اگر تم ایک چیز کا اطمینان کرلو تو یہ تمہیں ہر عیب سے محفوظ رکھے گی ہر چیز میں جو تم کرو سمجھ سے کام لو" اس معمولی مقولہ میں دانشمندی کی ایک دنیا محفوظ ہے، جہاں تک ہو سکے اور جس قدر جلد ہو سکے ہمارے لاتعداد مخصوص مطالبوں کو سچ بولو، جو چیز تمہاری نہ ہو اس کو نہ لو صاف پاک رہو، بے ادبی سے گفتگو نہ کرو، میز پر اپنی کہنیاں نہ رکھو یا منہ میں چھری نہ ڈالو ایک ایسے مطالبہ میں مدغم ہوجانا چاہیئے جو ان سب کو حاوی ہو یعنی سمجھ سے کام کرو۔

(ز) قواعد کوئی اخلاقی قاعدہ ایک قسم کا مستقل حکم ہے۔ یہ امر

اور گھر کی حکومت کا ایک مستقل حکم ہے۔ اس لئے احکامات سے متعلق جو کچھ کہا گیا وہ قواعد پر بھی منطبق ہوتا ہے۔ انہیں حتی الامکان کم ہونا چاہیئے جن میں یہ نہ بتایا گیا ہو کہ بچہ سے کن کن چیزوں کی توقع کی جاتی ہے بلکہ صرف یہ بتایا جائے کہ خاص خاص صورتوں میں جن میں غلط فہمی ہونے کا امکان ہو کیا کرنا چاہیئے۔ اس کے علاوہ ان پر قبل از قبل خوب غور و خوض کر لینا چاہیئے اور اس کے بعد ان کا اظہار خوب واضح طور پر کیا جائے۔ ان حالات میں کسی مدرسہ کے قواعد ایک اچھی حکومت کے اغراض کو بخوبی ترقی دے سکتے ہیں لیکن یہ امر ہمیشہ پیش نظر رہے کہ قواعد کا مقصد بالآخر قواعد کو برخاست کر دینے کا ہوتا ہے۔

(ح) سزا ضبط کے جن ذرائع پر ہم نے اب تک غور کیا ان سب کی نوعیت روک تھام کرنے کی ہے۔ اب ہم ان تدارکی ذرائع کی طرف رجوع کرتے ہیں جنہیں سزا کے ایک لفظ میں جمع کر دیا گیا ہے سزا سے ہمارا منشا کسی قسم کی تکلیف کا عمداً پہونچانا ہے جو مدرسہ یا کسی اور جماعت کے تحریری یا غیر تحریری قواعد کی کسی خاص خلاف ورزی کا نتیجہ ہوتی ہے۔ مدرسہ میں وہ کسی متوقع خوشی سے محروم کر کے منفی شکل اختیار کر سکتی ہے یا یہ مختلف مثبت اقسام میں سے کوئی ایک صورت بھی لے سکتی ہے مثلاً کسی کام کا سزا کے طور پر دینا اور جسمانی سزا۔ سزا کی مختلف اقسام کا محض گنوا دینا کسی شخص کو اس امر کا یقین دلانے کے لئے کافی ہے کہ سزا بذاتہ اور اس کے معنی کے کسی حوالہ کے بغیر ایک بری چیز ہے کیونکہ اس سے معلم اور متعلم والدین اور بچہ کی درمیانی ہمدردی کی گرہ کمزور ہو جاتی ہے یہ تحقیر شدہ حکومت کا آخری ذریعہ ہے۔ اس لئے بار بار سزا دینا ایک کمزور

حکومت کی علامت ہے. جب سارے ذرائع اکثر دفعہ ناکام ہو جاتے ہیں تو اس کی وجہ یہی ہونی چاہیئے کہ ان ذرائع کو کمزوری سے یا کبھی کبھی استعمال کیا گیا ہے۔

سزا کے مقاصد سزا کے مناسب مقصد کے متعلق بالعموم تین نقاط نظر کو پیش کیا جاتا ہے۔ (۱) انسدادی یا عبرتی (۲) اصلاحی (۳) بدلہ لینے والی یا مواخذی۔ پہلے مقصد کی غرض یہ ہے کہ دوسروں کو اسی قسم کی خطا کے ارتکاب سے روکا جائے دوسرے کی غرض خاطی کی اصلاح ہے اور تیسرے کی غرض یہ ہے کہ خطا کے اثرات کو خاطی ہی کے سر واپس کیا جائے۔ مجسٹریٹ اور حکام جو سزائیں دیتے ہیں ان کے ایک منصفانہ تصور میں یہ مختلف نقاط نظر کس حد تک شریک رہتے ہیں ہم کو یہاں تفصیلی طور پر غور کرنیکی ضرورت نہیں۔ اقوام کی تاریخ میں سزا کی بہت ہی ابتدائی شکل غیر تدریجی خانگی مواخذہ یا بدلہ کی ہے اس کے بعد یہ تصور پیدا ہوتا ہے کہ جرم سوسائٹی کے خلاف کیا گیا ہے اس لئے مواخذہ کو تدریجی کیا جاتا ہے لیکن پھر بھی وہ بدلہ ہی ہے اور اس لئے سزاؤں میں غیر ضروری طور پر سخت ہونے کا میلان رہتا ہے۔ آخر میں روشن ترین زمانوں میں سزا کا مقصد خاطی سے بدلہ لینا بالکل نہیں ہوتا اور اس کی غرض صرف ان حفاظتی تدابیر کا اختیار کرنا تصور کی جاتی ہے جو قوم کی حفاظت کے لئے ضروری ہیں اور ان حفاظتی تدابیر میں خود خاطی کی اصلاح بھی شامل ہے" [۱] لیکن اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیئے کہ اگرچہ بعد سے مواخذہ یا بدلہ کا تصور غائب ہو جاتا ہے تاہم منصفانہ اور

---

[۱] فاؤلر، اصول اخلاقیات، جلد دوم صفحات ۲۳۴، ۲۳۵

تناسب تدارک کا اثر باقی رہتا ہے۔ اور فی الحقیقت یہ ضروری بھی ہے بشرطیکہ سزا کا مقصد خاطی کی اصلاح ہو اور یہ دوسروں کے لئے ایک موثر رکاوٹ بھی ثابت ہو۔

معلم کے نقطہ نظر سے بھی متذکرہ صدر تینوں نقاط نظر میں سچائی کے عناصر موجود ہیں اگرچہ اس کے پاس ان کی اہمیت مختلف ہے۔ بلاشبہ اس کی اصلی غرض و غایت خاطی کی اصلاح ہے لیکن اگر وہ کسی مدرسہ کی سوسائٹی کا رکن ہے جس میں نظم و تربیت کا قیام اور کام کی اجرائی ضروری ہے تو معلم سزا کے روکنے والے یا انسدادی عمل کو بھی پیش نظر رکھے گا۔ لیکن اس تصور کو بہت زیادہ آگے نہ بڑھانا چاہیئے کیونکہ کسی طالب علم کو "مثال بنانا" کا تصور مدرس کو بآسانی ایسی سزاؤں کی طرف رہنمائی کرے گا جو خطا سے بالکل غیر متناسب ہوں۔ مختصر یہ کہ اصلاحی اور انسدادی نقاط نظر کی مواخذی یا تدارکی نقطہ نظر سے مدد کی جانی چاہیئے۔ مدرسہ کے قانون کی خلاف ورزی کی گئی ہے اور اس کا معاوضہ ہونا چاہیئے اور اگر اس معاوضہ کا حصول ایک ایسی سزا کے ذریعہ ہو جو نوعیت اور درجہ میں مناسب و موزوں ہو تو یہ بیک وقت اصلاح اور انسداد کا کام بھی انجام دے گی۔

سزا کی مناسبت

لیکن کسی سزا کی موزونیت کا کیا معیار ہے؟ روسو نے کہا ہے کہ "بچوں کو سزا سزا کی حیثیت سے نہ دینی چاہیئے بلکہ یہ اُن پر ان کے برے افعال کے قدرتی نتائج کے طور پر نازل ہونا چاہیئے" ۱ اور اسپنسر اپنے مشہور و معروف

۱۔ امیلی (ترجمہ پین) صفحہ ۶۵

مقالہ "اخلاقی تعلیم" ؎۱ میں اس مبحث پر اپنی مستمرہ قوت اظہار اور تسہیل توضیح کے ساتھ بحث کرتا ہے۔ اسپنسر اس واقعہ کا اظہار کرتا ہے کہ جو لڑکا کہ موم بتی کے شعلہ میں اپنی انگلی ٹھوس دیتا ہے یا اپنا سر میز سے ٹکراتا ہے قدرت سے ایک سبق حاصل کرتا ہے جس کو اس کے بھول جانے کا امکان نہیں ہے۔ وہ یہ بھی بیان کرتا ہے کہ قدرت کے اسباق کی ایک خصوصیت ہے کہ وہ صحیح عمل کو حظ سے اور غلط کو کرب سے متلازم کر دیتے ہیں یہ کہ وہ لازمی و ناگزیر ہیں نہ کہ کسی خاص موقع کے لئے مصنوعی طور پر ایجاد کئے ہوئے۔ یہ کہ وہ خطا کے بہت ہی تناسب ہوتے ہیں۔ یہ کہ وہ پائیدار مستقل اور غیر متزلزل ہیں اور یہ کہ ان کا عمل ساری زندگی میں یکساں ہوتا ہے

"قدرتی نتائج کا نظریہ"

اس سے وہ یہ نتیجہ نکالتا ہے کہ والدین اور مدرسین خود کو قدرت کے نائبین بنانے کے بجائے قدرت کی پیروی کریں۔ بالفاظ دیگر یہ کہ سزاؤں کو خطاؤں کے "قدرتی" نتائج ہونا چاہیئے اگر طالب علم ہمیشہ کچرا کوڑا کرتا رہے تو اس کو اس کے کھلونوں سے محروم کر دینا چاہیئے۔ اگر وہ اپنی تفریح کے لئے عادتاً تاخیر کرتا ہے تو اس کو گھر ہی پر چھوڑ دینا چاہیئے۔ اگر وہ اپنے کھلونے یا چاقو کو توڑ دیتا یا کھو دیتا ہے تو اس کو ان کے بغیر جو تکلیف ہوتی ہے اس کو برداشت کرنا چاہیئے۔ جب ہم سنجیدہ تر خطاؤں پر آتے ہیں تو اسپنسر اس امر کو تسلیم کرتا ہوا معلوم ہوتا ہے کہ مشکلات عظیم تر ہیں لیکن اس کی بحث یہ ہے کہ وہ ناقابل عبور نہیں ہیں۔ مثلاً چوری کے قدرتی نتائج دو قسم

؎۱ تعلیم باب سیوم

کے ہوتے ہیں بالراست اور بالواسطہ۔ بالراست نتیجہ مسروقہ چیز کی واپسی ہے۔ اور بالواسطہ اور زیادہ سنجیدہ تر والدین کی بے حد ناراضی ہے۔

اس کی قدر و قیمت کا تنقیدی موازنہ

اس نظریہ کی قدر و قیمت کا موازنہ کرنے میں سب سے پہلے ہم یہ دیکھتے ہیں کہ قدرتی سزاؤں سے جو فوائد منسوب کئے جاتے ہیں وہ اتنے ظاہر و باہر نہیں ہیں جتنا کہ ہمیں فرض کرنے کہا جاتا ہے۔ خطا کے بہت ہی متناسب ہونے کے بجائے وہ بدنامی کی حد تک غیر یقینی ہے۔ جو بچہ کہ ایک ڈھلوان پہاڑی پر بے تحاشا دوڑتا ہے قدرت اس کو ٹخنوں کے چھِل جانے اور گردن کے ٹوٹ جانے کے درمیان کوئی بھی سزا دے سکتی ہے یا وہ اس سے بالکل ہی بچ جا سکتا ہے۔ اس کے علاوہ گو یہ قدرتی ردعمل شائد بالآخر "مستقل" اور "لازمی" ہیں تاہم ان کی آمد میں اتنی تاخیر ہو جائے اور وہ اتنے غیر واضح ہوں کہ ان کی کوئی تربیتی قدر و قیمت ہی نہ رہے۔ مثلاً قوانین صحت سے لاپروائی کرنے کے نتائج بالعموم اتنے دور ہوتے ہیں کہ ایک کمسن خاطی کی تربیت میں انہیں کوئی زیادہ اہمیت نہیں دی جا سکتی۔

امرواقعہ یہ ہے کہ قدرتی نتائج کی سزا کا یہ سارا نظریہ اس حقیقت کی ایک دوسری توضیح ہے جس سے فلسفہ داں بخوبی واقف ہیں کہ لفظ قدرت ایک مبہم لفظ ہے جس کو احتیاط سے استعمال کرنے کی ضرورت ہے بشرطیکہ ہم ناقص استدلال سے محفوظ رہنا چاہتے ہوں۔ یہاں اس کے دو معنوں میں کچھ غلط فہمی ہوتی ہے (۱) وہ ردعمل جو قدرت کی صریح قوتوں کی وجہ سے رونما ہوتے ہیں جو جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں کسی

معلم کے لئے ایک قابل بھروسہ رہبر نہیں ہوسکتے اور ہم نے سزا کی جو تعریف کی ہے اس کے لحاظ سے یہ ردعمل فی الحقیقت سزا ہی نہیں ہیں (۲) وہ سزائیں جو اٹکل پچو نہیں بلکہ خطا کی مناسبت سے جرمانہ یا معاوضہ کے طور پر دی جاتی ہیں وہ اس معنی کے لحاظ سے خاطی کے فعل کا ایک "قدرتی" نتیجہ ہیں۔ کسی چیز سے محروم کرکے حرص کی سزا دینا دیر سے آنے والے کو دیر سے چھوڑنا اور کاہلی کو افزود کام دے کر سزا دینا ایک چیز ہے اور کسی بچہ کو موم بتی کے شعلہ یا قانون تجاذب کے رحم وکرم پر اس کو دوراندیشی سکھانے کے لئے چھوڑ دینا ایک دوسری چیز ہے۔

بنتھم کے قواعد سزا

پس "قدرتی ردعمل" کے نظریہ میں جو حقیقت ہے وہ یہ ہے کہ سزا کو حتی الامکان خطا کے موزوں ہونا چاہیئے لیکن بالآخر یہ اُن مختلف شرائط میں سے ایک شرط ہے جس کی تکمیل سزاؤں کے ایک اچھے نظام کو کرنی چاہیئے۔ ان شرائط کا اظہار جس حد تک کہ وہ پبلک قانون سازی سے متعلق ہیں بنتھم نے ہمیشہ کے لئے کردیا ہے اور چونکہ اس کے بعض قواعد مدرسہ اور گھر کی حکومت پر بھی مساوی طور پر منطبق ہوتے ہیں اس لئے ان کا خلاصہ بے محل نہ ہوگا۔ اولاً یہ کہ سزاؤں کو خطا کے تناسب ہونا چاہیئے اور اس غرض کے لئے ان کی شدت اور مدت و دوران میں مدارج ہونے چاہئیں۔ اس کے علاوہ کسی مقررہ خطا کے لئے ایک ہی مقررہ سزا بالکلیہ دانشمندی پر مبنی نہیں ہے کیونکہ فعل کے ارتکاب کے حالات اور مجرم کی حساسیت اس سزا کو متغیر کرنے والے اجزا ہیں۔ یہ ظاہر ہے کہ جسمانی سزا، اوقات مدرسہ کے بعد روک لینا، جرمانہ اور ملامت

ان ساری سزاؤں میں تغیر کی گنجائش ہے ۔ثانیاً یہ کہ سزا کی نوعیت "خصوصی" ہونی چاہیئے یعنی اس کا تصور حتی الامکان خطا کے موزوں ہوں تاکہ خاطی پر اس کا اور بھی زیادہ اثر ہو۔ یہ جیسا کہ ہم پڑھ چکے ہیں وہ حقیقت ہے جو قدرتی نتائج کے نظریہ میں مشتمل ہے۔ اپنی حدتک یہ اُصول بالکل معقول ہے لیکن بچپن کے بعد کے سالوں پر یہ جتنا زیادہ منطبق ہوتا ہے اتنا ابتدائی سالوں پر نہیں ہوتا اس کے علاوہ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ یہ اُصول سنجیدہ تر خطاؤں کو حاوی نہیں ہے مسٹر اسپنسر بھی اس امر کا اقرار کرتے ہیں کہ "شیرخوارگی کے زمانہ میں قطعیت ایک بڑی حدتک ضروری ہے" ثالثاً یہ کہ سزا کو مثالی یا عبرتی ہونا چاہیئے نہ صرف اپنی نوعیت کے اعتبار سے بلکہ اس کے دیئے جانے کے طریقہ میں بھی۔ لیکن آیا کسی سزا میں منظر عام پر دیئے جانے کی مزید بدنامی بھی شریک کی جائے یا نہیں ایک ایسا سوال ہے جس کو معلم کی اختیار تمیزی پر چھوڑ دینا چاہیئے۔ رابعاً یہ کہ سزا کفایت شعارانہ ہو جس سے معلم کے کام میں حتی الامکان کم ہرج واقع ہو اور جو مقدار کہ خاطی اور دوسرے ممکنہ خاطیوں کو واجبی طور پر متاثر کرنے کے لئے کافی ہو اتنی ہی دی جانی چاہیئے۔ خامساً یہ کہ اس کو اصلاحی ہونی چاہیئے یعنی اس میں ارزل جبلتوں کو کمزور کرنے کا اور اچھی جبلتوں کو قوی کرنے کا میلان ہو اس غرض کا حصول اسی وقت بہترین ہوتا ہے جب کہ سزا "خصوصی" ہو اور اس کو بدلہ لینے کی نیت سے نہ دیا جائے۔ سادساً یہ کہ اس کو معاوضہ دہندہ ہونا چاہیئے تاکہ خاطی حتی الامکان اس نقصان کی تلافی کرے جو اس سے پہونچایا ہے۔ آخر میں یہ کہ اس کو عام پسند ہونا چاہیئے یعنی سارے افراد اس کو منصفانہ تسلیم کریں۔ اگر طلبہ کی ہمدردی

خاطی کے ساتھ ہو تو ایک مہلک غلطی کی گئی ہے لیکن اگر مدرسہ کا لب و لہجہ ہی ایک پست سطح پر آگیا ہو تو یہ اور بات ہے۔

سزا کی صورتیں موثر سزا کے قواعد کی بحث فطرتاً ہمیں ان سزاؤں کی مختلف صورتوں پر غور کرنے کی طرف رجوع کرتی ہے جو مدارس میں عام ہو گئی ہیں۔ ان میں سے بعض میں کمتر یا بیشتر درجہ کی شرم یا بے عزتی کا عنصر ہوتا ہے۔ اور دوسری سزاؤں میں اس کے علاوہ جسمانی تکلیف کی کچھ مقدار بھی ہوتی ہے۔

(۱) زجر و توبیخ اکثر و بیشتر صورتوں میں محض زجر و توبیخ کافی ہو جانا چاہیئے بشرطیکہ معلم اور متعلم میں صحت مند تعلقات ہوں اور یہ معلوم رکھنا اچھی حکومت کا ایک بڑا گر ہے کہ اس ہتیار کو ٹھیک کب اور کس طرح استعمال کیا جائے۔ یہ حقیقت کہ حکمت عملی اور قوت تمیزی کی ضرورت ہے بالکل ظاہر و باہر ہے کیونکہ زجر و توبیخ ایک نرم لفظ یا کسی قدر بدلے ہوئے انداز سے سب کے روبرو سخت ترین "جھاڑ دینے" تک کوئی بھی صورت اختیار کر سکتی ہے۔ نوجوان مدرسین کو قبل از قبل زجر و توبیخ کے استعمال کرنے میں کفایت شعاری کی اہمیت کو سیکھ لینا چاہیئے۔ مثلاً فرض کیجیے کہ کوئی لڑکا اپنے سبق پر توجہ نہیں دے رہا ہے۔ بہتر سے بہتر طریقہ جو کوئی اختیار کر سکتا ہے وہ اپنی تشریح و توضیح کو روک دیتا ہے تاکہ خاطی کو متوجہ کیا جائے اور غالباً اس کو آئندہ ایسے غفلت کے نتائج سے متنبہ کیا جائے۔ دانش مند ڈسپلن سے واقف کار شخص ایسے معمولی موقع پر اپنے وزنی توپ خانہ کو استعمال نہ کرے گا۔ غالباً وہ خاطی پر اپنی نظر

جما دے گا جو اکثر دفعہ زبان کے بہ نسبت حکومت کا ایک قوی تر آلہ ہے یا وہ اچانک اس لڑکے سے سوال کرے گا یا اس کو پڑھنے یا معنی بتلانے پر لگا دے گا یا اس سے خواہش کرے گا کہ وہ آگے آ کر نقشہ پر کسی مقام کو بتائے۔ متوسط لڑکا مدرس کی نیت فوراً سمجھ جائے گا۔ یقیناً نرم الفاظ بانظر ہر وقت کافی نہ ہوگی۔ جائز غصہ کے مواقع ضرور پیدا ہونا چاہیئے اور اس وقت ایک سخت زجر و توبیخ بے محل نہ ہوگی۔ آیا اس کو خلوت میں استعمال کیا جائے گا یا جلوت میں زیادہ تر حکمت عملی کا ایک سوال ہے جس کا انحصار خطا کی نوعیت، طالب علم کی عمر اور اس کے مزاج پر ہوگا اس رائے کا اطلاق بالخصوص طنزیہ زجر و توبیخ پر ہوتا ہے۔ طنز کے اس نرم لب و لہجہ کو جو غلطی کرنے والے پر ایک خوش مزاجانہ ہنسی کا باعث ہوتا ہے بلا شبہ اجازت دی جا سکتی ہے لیکن استہزا کا زیادہ تلخ و تکلیف دہ لب و لہجہ جس کی غرض ایک بد اخلاق طالب علم کو پریشان کرنا ہوتی ہے کم استعمال کرنا چاہیئے۔ جو مدرس کہ اس سے آگے قدم بڑھاتا ہے پھبتیاں و تکلیف دہ طنز آمیز حیلے اور بدفطرتی القاب استعمال کرتا ہے غالباً اس نے اپنے پیشہ کے معنی ہی نہیں سمجھے ہیں۔ لڑکا یہ محسوس کرتا ہے کہ مدرس نے اپنے رتبہ سے ایک کمینہ فائدہ اٹھایا ہے پھر ہمدردی اور بھروسہ اور اعتماد کا خاتمہ ہو جاتا ہے اگر فی الحقیقت یہ کبھی موجود بھی تھے

آخر میں نوجوان مدرس کو متنبہ کیا جانا چاہیئے کہ عام زجر و توبیخ چونکہ وہ حقیقی خاطیوں کو متاثر نہیں کرتی اور دوسروں کے حق میں غیر منصفانہ ہوتی ہے اس لئے بیکار سے بھی بدتر ہے۔ بعض اوقات شائد اس سے کچھ فائدہ ہو جائے مثلاً اس وقت جب کہ ایک اجتماعی جسمانی ورزش

کو بے احتیاطی کے ساتھ کیا جا رہا ہو لیکن بالعموم کسی مقصد کے بغیر ہوا میں فیر کرنے کے مشابہ اس سے زیادہ کوئی چیز نہیں ہے۔

(۲) بے حرمتی کے پوزیشن اگرچھوٹی جماعتوں کے سرکش ارکین کو بے حرمتی کے پوزیشن اختیار کرنے پر مجبور کیا جائے تو یہ ایک موثر سزا ہے۔ بشرطیکہ سخت تر تدارک نے ہلکی سزاؤں کی طرف سے اس کی حساسیت کو مدھم نہ کر دیا ہو تو ایک کمسن طالب علم کونے میں یا بنچ پر یا جماعت کی طرف پیٹھ کر کے کھڑے رہنے کو کافی بے حرمتی تصور کرے گا۔ گزشتہ زمانہ میں عام طور پر بچوں کو غیر فطری اور تکلیف دہ پوزیشن اختیار کرنے پر مجبور کیا جاتا تھا (مثلاً کتاب یا کسی اور وزنی چیز کو سر کے اوپر اٹھائے رکھنا) لیکن یہ بدترین قسم کی جسمانی سزا ہے اور خوش قسمتی سے ایک موجودہ زمانہ کے کمرہ جماعت میں اس کو کوئی نہیں جانتا۔ سزا کی قسم کے جس نکتہ پر ہم یہاں غور کر رہے ہیں اس کو شرم کے احساس کو ملتفت کرنا چاہیئے۔ لیکن دوسری قدیم رسم جو خاطی کو کسی ناخوش گوار لقب سے موسوم کرنے کی تھی وہ اس حد سے بہت متجاوز ہو جاتی ہے کیونکہ اس سے طالب علم کی عزت نفس اور خودداری یقیناً گھٹ جائے گی۔

(۳) نشانات کا وضع کرنا بعض مدرسین کردار کے لئے نشانات دینے کے نظام کو استعمال کرتے ہیں جس میں یا تو اچھے نشانات کو وضع کر لیا جاتا ہے یا بُرے نشانات دئیے جاتے ہیں۔ کہا جاتا ہے کہ میقات کی ابتدا میں ہر طالب علم کو چند نشانات دے کر ان میں سے بداخلاقی کے لئے نشانات

وضع کئے جانے سے تشفی بخش نتائج حاصل ہوئے ہیں۔ جہاں کہیں بُرے نشانات دئیے جاتے ہیں انہیں جمع کرکے بالعموم ایک سنجیدہ قسم کی ایک ہی سزا اس کے معاوضہ میں دی جاتی ہے۔ ایک حقیقی قوی مدرس اس نظام کو ہرگز پسند نہ کرے گا کیونکہ اس کی نوعیت کسی قدر حقیر چیزوں میں مصروف ہونے کی سی ہے۔ یہاں علانیہ طور پر ایک خاص خطرہ ہے مبادا کہ طالب علم کے کردار کی تفصیلات ایک قسم کے لین دین کے موضوع بن جائیں۔

(۴) کام دے کر یا اس کے بغیر ہی روک لینا۔ اوقات مدرسہ کے بعد یا وقفہ کے دوران میں روک لینے کے طریقہ کو مدارس کے بچوں کی بہت سی عام خطاؤں کے لئے استعمال کیا جا سکتا ہے اور یہ موثر اور موزوں سزا کی اکثر شرائط کو پورا کرتا دکھائی دیتا ہے سوائے اس کے کہ اس سے ایک با احتیاط نگرانی وابستہ ہے جس کی وجہ سے یہ خود مدرس کے لئے غیر آرام دہ ہو سکتا ہے خلاف قانون کانا پھوسی کرنے اور باتیں کرنے کی "خصوصی" سزا اور روک لئے جانے کے گھنٹے میں جبری نچلا پن اور خاموشی ہے برخلاف اس کے اوقات کی عدم پابندی اور کاہلی (جس کے معنی بالعموم غلط کام میں مصروفیت کے ہیں) کی یہ سزا ہوتی ہے کہ خاطی سے وہ کام کرایا جاتا ہے جس کو اس نے نہیں کیا ہے۔ اس لئے روک لئے جانے کے طریقہ کے ساتھ ساتھ ہمیں کسی کام کے سزا کے طور پر دئیے جانے پر بھی غور کرنا چاہیئے۔ سزا کا ایک قدیم طریقہ۔ اکثر لوگوں کو اس امر سے اتفاق ہو گا کہ کسی مقررہ اور

دیئے ہوئے کام کے نہ کرنے کی مناسب سزا کسی ویسے ہی کام کا دینا ہے یہ اس اعتراض کی کہ اس طریقہ سے مطالعہ ناخوش گوار تلازمات سے گھر جاتا ہے ایسی صورت میں کچھ زیادہ قوت نہیں معلوم ہوتی ہم نے اس چیز کو تسلیم کیا بلکہ اس پر اصرار کیا ہے کہ مدرسہ کے کام کو دلچسپ اور خوش گوار بنانا چاہیئے لیکن ہم نے اس کے ساتھ ساتھ کام اور کھیل کے فرق پر بھی زور دیا ہے۔ لڑکے کو فرض کے معنی سیکھنا چاہیئے اور جب اس نے "زیادہ آرام وہ راستوں پر بھٹکنے کے لئے کام کو انجام نہیں دیا ہے" تو اس کو سخت "قانون ساز" کی آواز پہچاننا سکھانا چاہیئے۔

لیکن جب کاہلی اور بے توجہی کے علاوہ ہر قسم کی خطا کے لئے مثلاً "سطرون" کی شکل میں سزا "کام دیا جاتا ہے تو صورت حال علانیہ طور پر بدل جاتی ہے۔ اب سزا "خصوصی" نہ رہی بلکہ خالص اٹکل پچو ہو گئی۔ اور تعلیم کے کسی شعبہ کو سزا کے آلہ کے طور پر استعمال کرنے سے اس کے مستقل دلچسپی کا ایک مبدا ہونے کا موقع یقیناً گھٹ جاتا ہے۔ گستاخانہ یا دھوکہ دہ کردار کے لئے خاطی سے کسی شریفانہ نظم کی پچاس سطریں لکھنے یا یاد کرنے کا مطالبہ کرنا استرے سے حروف کھودنے سے بدرجہا بدتر ہے۔ اس خصوص میں بیہودگی کی انتہا شائد اس وقت ہوئی جب کہ قدیم کلیوں میں کالج کے کسی قاعدہ کی خلاف ورزی کی سزا "اضافۂ عبادت" سے دی جاتی تھی۔ اگر کوئی مدرس مختلف قسم کی بد اخلاقیوں کے لئے کسی کام کا سزا کے طور پر دینا بہترین خیال کرتا ہے تو اس کے لئے یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ توہین مذہب کرے یا ملٹن یا ورجل پر ظلم کرے۔ اس کو ایسے کاموں کا انتخاب کرنا چاہیئے

جو بے کار نہ ہونے کے باوجود لازمی طور پر میکانکی ہیں اور غالباً جنہیں مدرسہ کے معمولی کام سے کوئی تعلق نہیں ہے۔ ایسی صورت میں مدرسہ کا کام اس تقابل کی وجہ سے زیادہ خوش گوار معلوم ہوگا۔ مقصد زیر بحث کے لئے اینیڈ یا فردوس گم کردہ کے ایک صفحہ کی نقل کرنے کے بہ نسبت لغت کے ایک صفحہ کی صاف ستھری نقل کردانی قابل ترجیح ہے

(۵) جرمانے جرمانوں کے موضوع پر مدارسی سزا کے ایک طریقہ کی حیثیت سے ہمیں کوئی غور کرنے کی ضرورت نہیں۔ ان لڑکیوں کا یہ موثق و محقق قصہ جنہوں نے ممنوعہ اوقات میں "تین پنی کی قیمت" کی گفتگو کرنے کا تہیہ کر لیا تھا، ایک سنجیدہ بحث کا کام انجام دے سکتا ہے۔

(۶) جسمانی سزا اب ہم جسمانی سزا کے پریشان کن سوال کی طرف رجوع کرتے ہیں۔ اس بحث پر غور کرنے سے قبل زمین کو صاف کر دینے کے لئے یہ بتا دینا مناسب ہوگا کہ وحشیانہ اور مواخذی جسمانی سزا جو حال حال تک عام تھی اب اس کو بالاتفاق ترک کر دیا گیا ہے۔ صدر پادری فارر نے لکھا ہے "کیونکہ ضرب کی ہر غلطی کے لئے، آرنلڈ کی مشق میں ہر فرد گذاشت کے لئے ہر ناقص ترجمہ کے لئے یہ ضابطہ تھا "ہاتھ لاؤ یا اٹھاؤ" اور اس کے بعد بچہ کی ہتیلی کے نازک حصہ پر ایک تکلیف دہ ضرب لگائی جاتی تھی۔ میری تعلیم کے ابتدائی زمانہ میں میں نے تقریباً روزانہ بیٹیوں پر سرخ اور نیلی بدھیاں دیکھی ہیں جو اس زمانہ میں گلی کوچہ کے کسی شریر ترین عرب کی موافقت میں بھی عدالت فوجداری کا فیصلہ حاصل

کریں گے فارر نے لارڈ لارنس کے ایک خوفناک مقولہ کی نقل بھی کی ہے "میرے مدرسہ کی زندگی میں میں روزانہ پیٹا جاتا تھا سوائے ایک دن کے اور اس دن مجھے دو وقت پیٹا جاتا تھا"، لیکن بشمول خاندان دوسرے اجتماعی اداروں کی طرح مدرسہ نے بھی زمانہ کے انسانی میلان کو محسوس کیا اور محض وحشی پن کو نہ صرف بیکار۔ کیونکہ نیت خواہ کیسی ہی اچھی ہو وہ اپنی حد سے تجاوز ہو جاتا ہے۔ بلکہ جرم بھی تسلیم کیا جاتا ہے اس لئے جسمانی سزا پر اس کے ظلم کی بنا پر اعتراض کرنا تحصیل حاصل ہے اس کو ظالمانہ طور پر دینے کی ضرورت ہے اور نہ دینا چاہیئے۔ اس حد تک ہم سب متفق ہیں۔ ہر شخص اس چیز سے بھی اتفاق کرے گا کہ جسمانی سزا کا بالکلیہ برخاست کر دینا ہمارا مقصد ہونا چاہیئے۔ کوئی لڑکا بید کی زد سے لطف اندوز نہیں ہوتا اور ہر شخص جو مدرسی کے قابل ہو بید کے استعمال کو ایک ناپسندیدہ ذریعہ تصور کرتا ہے جس کے جائز ہونے کی صرف یہی ایک وجہ ہے کہ اس سے کسی مقصد غائی کے حصول میں مدد ملتی ہے۔ تکلیف کی خاطر تکلیف دینے کا عقیدہ اب باقی نہیں رہا اور ہم سب اس امر پر متفق ہوں گے کہ اگر ممکن ہو تو نہ صرف جسمانی سزا بلکہ متذکرہ صدر ریزم تر سزاؤں کو بھی مدرسہ سے نکال باہر کرنا چاہیئے اس لئے اب صرف یہ سوال باقی رہ جاتا ہے کہ اگر اس سزا کو ساری واجبی قیود سے محدود بھی کر دیا جائے تو کیا جسمانی سزا جائز ہے۔ جو لوگ اس کے بالکلیہ برخاست کر دینے کے حامی ہیں وہ لڑکے پر اس کی عزت ریزی کے اثر کو مبالغہ کے ساتھ بیان کرتے ہیں۔ لیکن اس کا صحیح جواب یہ معلوم ہوتا ہے کہ اگر لڑکے کو عزت ریزی کا احساس نہ ہو تو اس سزا کی

کوئی اخلاقی اہمیت نہیں رہتی اور اس لئے بے سود ہے۔ مدرس کا مقصد بالکل یہی ہے کہ خاطی عزت ریزی کو محسوس کرے اور یہ مقصد صرف اسی وقت حاصل ہوتا ہے جب کہ جسمانی سزا انسانیت کے ساتھ شاذونادر دی جائے اور سارا مدرسہ اس کے جواز کو محسوس کرے اس عمل کے مخالفین یہ بھی کہتے ہیں کہ جسمانی سزا غلط قسم کی نیت کو اپنی طرف ملتفت کرتی ہے اس لئے اس کی کوئی اخلاقی قدر و قیمت نہیں۔ فی الحقیقت اس امر کو تسلیم کیا جانا چاہیئے کہ ہر قسم کی سزا سے جس بہترین نتیجہ کی توقع کی جاسکتی ہے وہ محض خارجی نظم و ترتیب ہے لیکن یہ نتیجہ بھی کچھ کم نہیں ہے۔ کیونکہ حکومت کے استعمال کے معنی اور اس کا مقصد یہی ہے، خواہ وہ جسمانی سزا کی صورت میں ہو یا کسی اور صورت میں، کہ ان سرکش ہیجانات کی جو بدنظمی کا باعث ہوتے اور تدریس کو مشکل یا ناممکن بنا دیتے ہیں روک تھام کی جائے۔ یہ صحیح ہے کہ حکومت کے دوسرے ذرائع کی طرح جسمانی سزا کو بھی، بدترین صورتوں میں بھی، لڑکے کی تربیت میں صرف ایک مشروط اور عارضی جگہ ملنی چاہیئے لیکن اس کے باوجود اس کے نشوونما میں ایسے مشروط زمانہ کو عملاً تسلیم کرنا چاہیئے

پس ہم اس نتیجہ پر پہونچتے ہیں کہ واجبی جسمانی سزا دینے کا حق ہر مدرسہ میں کم از کم ایک ذمہ دار مدرس کو حاصل ہونا چاہیئے۔ بلاشبہ "واجبی" کے مبہم لفظ پر بہت کچھ منحصر ہے اور اس کے معنی کے متعلق آرا میں اختلاف ہوسکتا ہے۔ تاہم بعض سیدھی سادھی شرائط کا اظہار کرنا مشکل نہیں ہے۔ جب بید کو بار بار اور ہر قسم کی خطا کے لئے کام میں لایا جاتا ہے تو اس کے استعمال کے حق کو ناواجبی طور پر استعمال کیا جاتا ہے۔

argumentum adbaculem کا اصلی خطرہ اس حقیقت میں مضمر ہے کہ یہ ہمیشہ مستعد اور فوری اثر رکھنے والا ہے۔ بقول لاک کے یہ حکومت کرنے کا "کاہل اور قریب تر راستہ" ہے اس کو صرف بدترین خطاؤں کے لئے استعمال کرنا چاہیئے مثلاً سخت نافرمانی، ضد اور شنیع افعال۔ اور ان کے لئے بھی اس وقت جب کہ جسمانی سزا کے علاوہ کوئی اور چارہ کار نہ رہے۔ ماں باکھلائی کے متفرق چانٹے اور مدرس کے بار بار خطلے جو ہمیشہ بید بدست رہتا ہے دونوں مساوی طور پر مطعون ہیں۔ دوسری بات یہ ہے کہ جو شخص ناواجبی سزا دینے کے خطرہ سے محفوظ رہنا چاہتا ہے اس کو اپنے آپ کو سختی کے ساتھ اس قاعدہ کا پابند بنالینا چاہیئے کہ وہ جلدی میں کبھی سزا نہ دے گا۔ انتہائی چڑچڑاہٹ یا غصہ کا وقت ہی ٹھیک وہ وقت ہے جب کہ سزا کو بدلہ کے طور پر اور زیادہ مقدار میں دے دیا جاتا ہے۔ تاہم سزا کے دینے میں اتنی تاخیر نہ ہونی چاہیئے کہ وہ قانون شکنی کا عمداً بدلہ دکھائی دے۔ بچہ قانون کی نہیں بلکہ اس شخص کی عزت کرتا ہے جو قانون کا مجسمہ ہے۔ اس لئے اس کو یہ محسوس کرنا چاہیئے کہ سزا اس شخص کے جائز غصہ کا نتیجہ ہے۔ اس کے علاوہ ـــ ان تفصیلات پر اصرار کرنا اچھا ہے ـــ سزا کسی سخت اور غیر لچک دار آلہ سے نہ دینی چاہئے اور خاطی کے سر پر ہاتھ سے بھی نہیں مارنا چاہیئے۔ کان پر گھونسہ مارنے کے قدیم طریقہ کو جس قدر بھی مطعون ٹھیرایا جائے کم ہے۔ آخر میں یہ امر ملحوظ رہے کہ بالعموم سزا خلوت میں دی جائے۔ ایسی صورت میں لڑکے کی عزت نفس کے احساس میں کمی ہونے کا خطرہ گھٹ جاتا ہے اور اس کے شیخی بازی اور مصنوعی بہادری کے انداز کے اختیار کرنے کا کوئی خطرہ

نہیں رہتا۔

جزا یا انعامات

سزا کا موضوع فطری طور پر انعامات کے موضوع کی طرف رہنمائی کرتا ہے۔ جیسا کہ سزا خاص ناقابلیت کے لئے تکلیف کا عمداً دینا ہے اسی طرح خاص قابلیت کے لئے خوشی کا دینا انعام ہے۔ بلاشبہ اصلی انعام، ایک مطمئن اور خاموش ضمیر، ہماری مداخلت کے بغیر حاصل ہوتا ہے۔ عام طور پر جو انعامات دیے جاتے ہیں ان کی دو قسمیں ہیں۔ مادی اور غیر مادی۔ اول الذکر سے متعلق کتابوں اور روپیوں کے انعام عام مثالیں ہیں۔ برخلاف اس کے ثانی الذکر تحسین و تعریف، اچھے کردار یا اچھے کام کے لئے نشانات یا عزت و اعتماد کے کم و بیش اہم رتبوں کی صورت اختیار کر سکتے ہیں۔ بعض اوقات ہر قسم کے انعام پر یہ اعتراض کیا جاتا ہے کہ اعلیٰ حوصلگی کے ہیجانات کو ملتفت کر کے یہ حاسدانہ رقابت کی طرف لے جاتا ہے۔ یہ کہ ان کی وجہ سے ایک پست تر مقصد اعلیٰ تر مقصد کی جگہ لے لیتا ہے اور یہ کہ ہر حالت میں ان سے صرف وہ چند لڑکے متاثر ہوتے ہیں جنہیں ان کے حاصل کرنے کے سب سے زیادہ مواقع حاصل ہیں۔ پہلے اعتراض کا یہ جواب دیا جا سکتا ہے کہ اعلیٰ حوصلگی کے ہیجانات کے اچھے اور برے دونوں پہلو ہیں اور یہ کہ سبقت لے جانے کی جبلی خواہش بشرطیکہ اس کو معتدل حدود میں رکھا جائے، مدرسہ کی زندگی میں یقیناً اتنا ہی بے ضرر ہو سکتی ہے جتنی کہ بلاشبہ وہ اس کے بعد کی زندگی میں ہے دوسرا اعتراض یعنی یہ کہ ادنیٰ درجہ کا مقصد بہترین کی جگہ لے لیتا ہے قابل تسلیم ہے لیکن حکومت کے استعمال کا سارا نظریہ اور عمل اس کھلی

ہوئی حقیقت پر مبنی ہے کہ اعلیٰ ترین مقصد ہمیشہ دکھائی نہیں دیتا۔ مدارسی زندگی کے پہیے یقیناً زیادہ آسانی کے ساتھ حرکت کرنے لگیں گے اگر ہر بچہ فرض کے ایک اندرونی احساس سے ملہم ہو کر صفائی، پابندی اوقات اور محنت کی عادتیں پیدا کرے۔ لیکن واقعات ہمارے خلاف ہیں اس لئے مدرسہ ان پسندیدہ عادتوں کی کشت کاری کے لئے ایسے مقاصد کو عارضی طور پر بخوشی ملتفت کرتا ہے جو اعلیٰ ترین نہیں ہوتے۔ امر واقعہ یہ ہے کہ ان سارے اعتراضوں کی قوت کا بالکلیہ انحصار انعامات کے نظام کے طریقہ اہتمام پر ہے۔ اس لئے ہمیں اس نقطہ پر کچھ توجہ دینی چاہیئے۔ ا

انعامات کے موثر ہونیکے شرائط

انعامات کے کسی اچھے نظام کا اصلی اصول یہ ہے کہ اس کا مقصد کسی مخصوص موقع کے لئے محض عارضی اچھا کردار نہ ہونا چاہیئے بلکہ اس کو سیرت پر مستقل اثرات جو مترتب ہوتے ہیں انہیں ملحوظ رکھنا چاہیئے۔ بالفاظ دیگر انعام کو نہ صرف آلہ حکومت وضبط ہی بلکہ آلہ تربیت بھی ہونا چاہیئے۔ اس سے یہ نتیجہ مستخرج ہوتا ہے کہ انعام کسی مخصوص کارگزاری کے لئے نہیں بلکہ بالعموم کوششوں کے ایک دیرینہ سلسلہ کے لئے دیا جانا چاہیئے اور اس کے نتیجہ کے طور پر انعامات کو عام نہ ہونا چاہیئے بلکہ انہیں خاص قابلیت کے مواقع کے لئے محفوظ کر دیا جائے۔ اس کے علاوہ اگر ہمیں کسی ادنیٰ درجہ کے مقصد کی خرابی کو کم کرنا ہو تو ہم اس امر کی نگرانی کریں گے کہ لڑکوں نے معین طور پر انعام ہی کو اپنا مقصد بنا لیا ہے۔ یہ چیز مدارسی زندگی کے آخری مدارج میں اجتنی زیادہ عملی ہے اتنی ابتدائی مدارج میں نہیں کیونکہ ہم ابتدائی سالوں

ہی ہیں لیے اپنے بہترین ذرائع استعمال کرکے "وحتی الامکان قوی اور فیصلہ کن جدت کے ساتھ" بچہ کو مجبور کرتے ہیں کہ وہ اچھی عادتوں کا اکتساب کرے۔ تاہم بچہ کی مسلسل و متواتر کوششوں کے بعد جو انعام غیر متوقعہ طور پر حاصل ہوتا ہے وہ ایک تعلیمی آلہ کی حیثیت سے صریحاً اس انعام سے برتر ہے جس کے لیے کھلم کھلا کوشش کی گئی ہو اس کے علاوہ بچہ کے ذہن میں انعام کے تصور کو بالعموم مدرسہ کے ان امور سے جنہیں ذیلی اخلاق کہا جا سکتا ہے متعلق ہونا چاہیئے۔ اس تصور کے پیدا کرنے میں کوئی ہرج نہیں ہے کہ پابندی اوقات شخصی صفائی و پاکیزگی محنت اور اپنی چیزوں کی باحتیاط تنظیم یہ سب ایسی چیزیں ہیں جن سے عمر بھر فائدہ ہی فائدہ ہے۔ لیکن جب اخلاقی قانون کے اہم تر امور سے انعام کا تصور متلازم ہوجاتا ہے تو سخت نقصان پہونچتا ہے۔ ان کے متعلق ہمیں یہ کہنا ہے کہ "تم کو کرنا چاہیئے" اور "تم کو نہ کرنا چاہیئے" کہ سیدھے سادھے جملے بچہ کے لئے کافی ہیں۔ اس کو جھوٹ بولنے کی سزا دینی چاہیئے لیکن اگر وہ سچ بولے تو اس کا کوئی انعام نہ دیا جائے۔ خواہ "ایمان داری بہترین پالیسی ہو" یا نہ ہو وہ اس حقیقت کو کہ صرف ایمان داری ہی اس کے لئے ایک ممکنہ راستہ ہے کتنا ہی جلد اور کتنا ہی زیادہ کیوں نہ سیکھے پھر بھی کم ہے۔ آخر میں اس امر کو یقیناً تسلیم کرنا چاہیئے کہ اعلیٰ دماغی قوتوں کے لئے ایک خاص انعام کا دینا ایک بالکلیہ مشتبہ عمل ہے۔ ہماری مداخلت کے بغیر ہی ایسی قوتیں اپنے خوش قسمت مالک کے لئے لازمی طور پر منفعت لائیں گی۔ جب دو بچوں نے جن میں سے ایک کی فطری قابلیت اعلیٰ اور دوسرے کی ادنیٰ ہے کامیابی کے لئے اپنی بہترین سعی کی ہے تو یہ پوچھا جا سکتا ہے کہ اول الذکر کو مصنوعی

طور پر انعام دے کر ثانی الذکر کو ابتدائے زندگی ہی سے زندگی کے کھردرے مقامات سے روشناس کرانے کا ہمارا عمل کس حد تک مناسب ہے۔ اگر اس اصول کو تسلیم کر لیا گیا تو انعامات کے بدترین نقائص کے منجملہ ایک نقص یعنی یہ کہ ان سے کہ صرف چند ہی لڑکوں میں جوش و ہیجان پیدا ہوتا ہے علانیہ طور پر مغلوب کر لیا جائے گا۔

انعام کی شکلیں آخر میں ہمیں ان قواعد کو انعام کی اُن مختلف صورتوں پر منطبق کرنے دیجیے جنہیں عام طور سے اختیار کیا جاتا ہے۔ تعریف و تحسین آسان ترین اور نازک ترین آلہ ہے جو مدرس کے اختیار میں ہے۔ اور اس کی کامیابی بڑی حد تک اس کے دانش مندانہ استعمال پر منحصر ہوتی ہے۔ اگر وہ کبھی کسی کی تعریف و تحسین ہی نہ کرے تو وہ ایک قیمتی شئے کو قربان کر دیتا ہے اور اگر دوسری انتہائی منزل پر جا کر وہ ہر ایک کی تعریف کرنا شروع کرتا ہے تو نتیجہ آخر مذکور الصدر نتیجہ سے کچھ زیادہ مختلف نہیں ہوتا۔ خوشنودی کے اُس لفظ میں جس کو دانش مندی اور ہوشیاری سے استعمال کیا جاتا ہے یہ بڑا فائدہ مضمر ہے کہ غریب "بیوقوف" یا ناپسندیدہ موروثی رجحانات کا شکار طالب علم بھی جو اپنے چند ساتھیوں کی عقلی یا اخلاقی بلندیوں تک پہونچنے کی ہرگز توقع نہیں رکھتا اب بھی اپنی بہترین کوششوں کو تسلیم کرا سکتا ہے۔ اس کے بعد ہمیں مادی انعامات پر غور کرنا ہے جب یہ چھوٹے اور غیر متوقعہ ہوں تو کمسن بچوں پر ایک بہترین مقوی دوا کا سا اثر کرتے ہیں۔ ایک نیا پنسل یا ایک قصوں کی کتاب بعض اوقات چھوٹی عمر کے لڑکوں سے ایسے ایسے عجیب کام کرائے گی جو انعام کی قیمت سے بالکل غیر تناسب ہوتے ہیں لیکن اس امر کا اقبال کرنا چاہیے کہ

انعام دہی کے جو عام معنی ہیں اس کے لحاظ سے یہ طریقہ بڑے بڑے اخلاقی خطرات سے گھرا ہوا ہے۔ وہ سارے نقائص جن کے متعلق ہم نے پڑھا ہے کہ بالعموم انعامات سے جدا نہیں کیئے جاسکتے یہاں اپنی سخت ترین شکل میں دکھائی دیتے ہیں۔ اتنی سخت ترین کہ بعض ماہرین کی رائے میں تقسیم انعامات کی جو سالانہ رسم ہوتی ہے اس میں صرف ایک ہی تشفی بخش بات یہ ہے کہ مدارسی سال میں کم ازکم ایک وقت تعلیم سے سارے متعلقہ حضرات ـــــ والدین، مہتمم مدارس، مدرسین اور طلباء ـــــ اکٹھا ہو جاتے ہیں۔ اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیئے کہ وظائف حقیقتاً انعامات سے مختلف ہوتے ہیں۔ یہ وظائف اس کام کا انعام نہیں ہیں جو کیا گیا ہے بلکہ اُن ذرائع کا مہیا کرنا ہے جن کی مدد سے مزید ترقی کی جاسکے۔ یہ فراہمی وظیفہ جتنا کہ قوم کے فوائد کے مدنظر کی جاتی ہے اتنا اس کے کسی رکن کے فائدے کی خاطر نہیں کی جاتی۔

اچھے مودب کے ذاتی اوصاف ہم نے اُن خارجی ذرائع میں سے اہم ترین پر بحث کر لی جنہیں نظم و ترتیب کے قیام کے لئے استعمال کیا جا سکتا ہے۔ اگر نظم و ترتیب جنت کا پہلا قانون ہے تو مدرسہ کا پہلا قانون بھی یقیناً یہی ہے۔ کیونکہ اس کے بغیر تدریس ناممکن ہے اور بہترین فطرت کا ذاتی اثر محسوس ہی نہیں کیا جا سکتا۔ لیکن یہ واقعہ اظہر من الشمس ہے کہ نگرانی، احکامات اور قواعد سزا اور جزا ایسے آلات ہیں جن کی قدر و قیمت اس شخص کے لحاظ سے بہت بدل جاتی ہے جو انہیں استعمال کرتا ہے۔ کون شخص ہے جس کو کوئی ایسا مدرس یاد نہ آئے جو ایک شریف سیرت انسان ہونے کے علاوہ

اپنے تدریسی شعبہ کا ایک عالم متبحر بھی تھا لیکن جس کی جماعت کا کمرہ بالعموم ریچھوں کا باغ نہ تھا اور جس کا عقلی اور اخلاقی اثر لاثانی ہوتا اگر وہ "ضبط" قائم"[1] رکھ سکتا مگر کم از کم ایک متوسط طالب علم کے لئے اس کی کوئی قدر و قیمت نہ تھی۔ آسانی سے کامل ضبط برقرار رکھنے کی قوت کی تشریح کرنا مشکل ہے۔ دوسری قسم کی جدتوں کی طرح یہ بھی ایک خداداد عطیہ ہے جو بہت کم لوگوں کو عطا کیا جاتا ہے۔ برخلاف اس کے بہت کم مرد اور عورتیں ایسے ہوتے ہیں جن میں یہ قوت بالکلیہ نہ ہو اور انہیں کبھی مدرسی کا پیشہ اختیار نہ کرنا چاہیئے۔ ایک بہت بڑی تعداد میں یہ قوت اتنی کافی ہوتی ہے کہ اگر وہ کسی قدر تکلیف اور صبر سے کام لیں تو وہ قابل "مودب" بن سکتے ہیں۔ جو نوجوان مدرس اپنے آپ کو اس خصوص میں کمزور پاتا ہے اس کو یہ مشورہ دیا جاتا ہے کہ وہ اپنی اس کمزوری کے اسباب معلوم کرنے اپنی جانچ کرے۔ جیسا کہ ہم کہہ چکے ہیں ضبط قائم رکھنے کی ایک اچھی قوت کے راز کو بآسانی بیان نہیں کیا جا سکتا تاہم بعض ایسی چیزیں ہیں جو بالعموم ایک اچھے مودب کے اوصاف ہوتے ہیں۔ وہ شاذ و نادر ہی ترتیب و نظم کے متعلق گفتگو کرتا ہے۔ وہ نظم و ترتیب کا حکم دیتا ہے اور نہ اس کی درخواست کرتا ہے۔ اس کے آزاد اور پر اعتماد طرز عمل ہی سے اطاعت کا ایما ہوتا ہے۔ وہ جانتا ہے کہ زبان کی بہ نسبت آنکھ ڈسپلن کا ایک زیادہ

---

[1] "لفظ "ڈسپلن" کے متعدد معانی ہیں۔ میں نے اس کتاب میں اس کے استعمال سے بالعموم احتراز کیا ہے اس موقع پر وہ ایک عام مسلمہ معنی میں استعمال ہوا ہے جس کی فوراً شناخت کر لی جا سکتی ہے۔

قومی آلہ ہے۔ اس کی گفتگو واضح، راست اور دل پذیر ہوتی ہے۔ اس کے لباس اور کردار میں عجیب عجیب چیزیں نہیں ہوتیں۔ وہ سب کے ساتھ مساویانہ انصاف کرتا ہے اور کسی پر غیر معمولی مہربانی کے اظہار کرنے کا میلان نہیں رکھتا وہ کبھی کمزوری اور تزلزل کا اظہار نہیں کرتا کیونکہ اس کو یہ چیز اچھی طرح معلوم ہے کہ بعض اوقات کسی چیز کے متعلق فیصلہ نہ کرنے کے بہ نسبت ایک غلط ہی فیصلہ کرنا تقریباً بہتر ہوتا ہے۔ کسی پالیسی کا ایک بار انصاف اور سمجھ سے یقین کر لینے کے بعد وہ اس کو روبہ عمل لانے کی جرارت رکھتا ہے۔ وہ ایک حکمت عملی کا جاننے والا شخص ہے۔ کیونکہ کسی غیر مساویانہ سلوک کو ظاہر ہونے دیئے بغیر وہ مختلف امور کو انفرادی طلبا کے مزاج کے موافق بنا دیتا ہے۔ وہ اپنے مقررہ راستہ یعنی کام سے ہٹ کر مذاق کرتا ہے اور نہ اس سے محترز رہتا ہے۔ اس کو معلوم ہے کہ ہنسی میں کب شریک ہونا چاہیئے اور کب اس کو روک دینا چاہیئے۔ وہ اپنی خدمت کے اعزاز کو برقرار رکھتا ہے اور طلبا کو نا واجبی طور پر مانوس ہونے دیتا اور نہ خود کو سرد مہر اور اُن سے الگ تھلگ رہنے کی اجازت دیتا ہے۔ یہ اور ایسے ہی اوصاف موثر ضبط کے قیام کے لئے ضروری ہیں اور موثر ضبط کامیاب تدریس اور مدرس کے ذاتی اثر کے نفوذ کے لئے ضروری ہے۔ اب ہم آخر الذکر سے متعلق چند امور کی طرف رجوع کرتے ہیں۔

حوالہ جات

(اُنیسویں باب کے آخر میں ملاحظہ ہوں)

اٹھارہواں باب

مدرس کا اثر

"گزشتہ زمانہ میں کہا جاتا تھا کہ رتبہ کے ساتھ ساتھ ذمہ داری بھی بڑھ جاتی ہے اور اس خیال نے اپنے دور میں بہت سی مشہور اور نامور چیزیں پیدا کیں ہم بھی اپنے آپ سے اس پیشہ کے متعلق جس کا ہم نے انتخاب کیا ہے کہہ سکتے ہیں کہ رتبہ کے ساتھ ساتھ ذمہ داری بھی بڑھ جاتی ہے اس کی بھی واجبات ہیں۔ ایک شہنشاہ کی آواز کی طرح وہ ہمیں ان ساری چیزوں سے جو چھوٹی اور حقیر ہیں متنبہ کرتا ہے۔ کیونکہ یہ غیر پیشہ ورانہ ہے۔ کون طبیب اپنے مریض سے اور خصوصاً ایک کمسن مریض سے بگڑتا ہے؟ ایک نیم تیار کردہ سبق کے ساتھ جماعت میں آنا، پڑھاتے وقت سست یا تخیل میں ڈوبے ہوئے ہونا، طنز آمیز یا سرد مہر، یا غیر ہمدرد یا عفو سے عاری ہونا کس قدر غیر پیشہ ورانہ ہے۔ اپنے طالب علموں کو ایسے نقائص کا سکھانا اور ہماری زبان سے جتنے اسباق نکلتے ہیں ان میں سے آدھے اسباق کی اپنے افعال اور فروگزاشتوں سے تکذیب کرنا کس قدر غیر پیشہ ورانہ ہے"!

(ڈاکٹر ایچ۔ ایم۔ بٹلر در رسالہ تعلیم جولائی ۱۹۰۸ء)

ذاتی اثر بالعموم لاشعوری طریقہ پر عمل کرتا ہے

مدرس اپنے اختیار کے استعمال اور اطاعت

کے مرتبط حصول کے ذریعہ جو شعوری تربیت دیتا ہے اس کے علاوہ وہ اُن بچوں پر جو اس کی نگرانی میں دئیے جاتے ہیں ہمیشہ ایک کم و بیش قوی ذاتی اثر ڈالتا رہتا ہے۔ اوقات مدرسہ کے دوران میں وہ بالعموم اس اثراندازی سے ناواقف رہتا ہے۔ کیونکہ اس کی توجہ ضروری طور پر تدریس کے کام اور نظم و تربیت کے ضروری مقدار کے قیام پر مرکوز رہتی ہے۔ کوئی ناظر اس کھیل کے زیادہ تر حصہ کو اسی حالت میں دیکھتا ہے۔ خود مدرس کا یہ حال ہے کہ جب وہ دن بھر کے کام پر اس کی کامیابی اور ناکامی کے ناگزیر مرکب کے ساتھ غور کرتا ہے تو اس کی اپنی شخصیت کا خاموش اور غیر ظاہر اثر واضح طور پر شعور کی سطح پر آتا ہے۔ ایک نوجوان اور ناتجربہ کار مدرس کے لئے اس طرح کی تھوڑی سی تنقید ذات بلاشبہ ایک صحت مند ڈسپلن کا کام دیتی ہے اور ذیل میں جو کچھ بھی بیان کیا جا رہا ہے اس کا اصلی مقصد یہ ہے کہ اس کی توجہ کو اُن طریقوں پر مبذول کرا کر اس کی مدد کی جائے جن کے ذریعہ اس کے اثر کو بھلائی یا برائی کے لئے عمل کرنا چاہیئے۔

ناظرین یہ اندازہ لگائیں گے کہ اس باب کو ایک ایسے مضمون کے جیسا ہونا چاہیئے جس میں ایک بہترین مدرس کے اوصاف کو بیان کیا گیا ہو۔ یہ ایک کافی پامال مضمون ہے کیونکہ تعلیم کے مصنفین میں سے کسی نے بھی اپنے فرض کی ادائی کو اس وقت تک مکمل نہ سمجھا جب تک کہ انہوں نے ان خوبیوں کی جو ایک مدرس میں ہونی چاہئیں ایک طویل اور کسی قدر پریشان کن فہرست مرتب نہ کر دی اور جدید تعلیمی تصور جو بچہ کے مطالعہ کی ضرورت پر اصرار کرتا ہے اُن مطالبوں میں جو مدرس پر کئے جاتے ہیں تخفیف کے بجائے اضافہ کا میلان رکھتا ہے۔ مثلاً اس تصور کے

اس چیز کو تسلیم کرتے سے کہ بچوں میں بے انتہا فعلیت کا وجود فطری اور صحت مند ہے اس حقیقت کا فرض کر لینا ضروری ہو جاتا ہے کہ مدرس لا محدود صبر و تحمل سے کام لے درحقیقت اس سارے سوال نے مدرس کے منصب کو بہت کچھ بڑھا چڑھا کر بیان کرنے کا مواد فراہم کر دیا ہے۔ لیکن اس امر کا اقبال کرنا چاہیئے کہ اس کے اکثر و بیشتر حصہ میں عدم خلوص یا کم از کم ناممکن العملی کا کافی واضح طور پر پتہ چلتا ہے۔ یہ کہ مدرس کو ساری خوبیوں کا مجموعہ ہونا چاہیئے، کہ اس کو بے انتہا صابر و ضابط، ناقابل خطا منصف، دائمی خوش مزاج ہونا چاہیئے کہ وہ اخلاق اور حکمت عملی کا معجزہ ہو اور یہ کہ جس مضمون کی تعلیم اس کے تفویض کی جائے اس کا پورا اور صحیح علم اس کو حاصل ہو — بلاشبہ یہ ساری چیزیں ایسی ہیں جس کی بدل تمنا کی جا سکتی ہے۔ لیکن یہ امر یاد رہے کہ اس کے پیشہ کو پبلک میں جو وقعت حاصل ہے اس کی خدمت کی ماہوار، اور یہ حقیقت کہ ایک متمدن ملک میں اس قسم کے لوگوں کی ایک کثیر تعداد درکار رہے اس توقع کو نامناسب بنا دیتی ہے کہ ایک متوسط مدرس دوسرے پیشوں کے متوسط افراد سے عقلی سطح میں بلند تر ہو جائے ایک مدرس کو موزوں تعلیم یافتہ اور مناسب تربیت یافتہ ہونا چاہیئے لیکن اس سے زیادہ ہم کو سوائے اس کے کسی اور چیز کی توقع کرنے کا کوئی حق نہیں ہے کہ وہ صحت مند ہو معتدل عقلی قوتیں رکھتا ہو اور سیرت کے ارزل تر نقائص سے آزاد ہو۔ تعلیم کا کوئی ایسا نظریہ جو اس مفروضہ کے علاوہ کسی اور مفروضہ پر مبنی ہو گرنے والے اجسام کے اس نظریہ کی طرح ہو سکتا ہے جو فضائی مدافعت کو ملحوظ نہیں رکھتا۔ یہ بعض قابل تخیل حالات ہی میں صحیح ہوتا ہے۔ غالباً ہمیں بچہ کی نفسیات کے ساتھ ساتھ مدرس کی نفسیات کی

بھی ضرورت ہے۔ کیونکہ ہر تعلیمی مسئلہ کی تہہ میں ان دونوں کا عمل اور ردِ عمل مضمر ہے اور بچہ کی طرح مدرس بھی انسانی کمزوری کا معمولی حصہ رکھتا ہے۔

بچہ کی نقالیت مدرس کے شخصی اثر کی اہمیت ایک حد تک بچہ کی مشہور و معروف نقالی اور تقلید پر مبنی ہے۔ کمسن بچہ کی نشو و نما میں تقلید کو جو اہم دخل حاصل ہے اس کا حوالہ دیا جا چکا ہے لیکن اس سلسلہ میں یہ نقطہ خاص اہمیت رکھتا ہے۔ ہم کو تقلید کرنے کی قابلیت اور تقلید کرنے کے ہیجان میں فرق کرنا چاہیئے۔ جب کوئی بچہ پڑھنا لکھنا نقشہ کشی کرنا یا گانا سیکھ رہا ہو یا جب کوئی آدمی بلیرڈس کھیلنا سیکھ رہا ہو تو وہ اپنے معلم کے مہیا کردہ نمونہ کی تقلید کرکے کوئی ایسی چیز کرنا چاہتا ہے جس کو وہ انجام دینے کے ابھی ناقابل ہے لیکن جس کو انجام دینے کی اس کو خواہش ہے لیکن جب کوئی بچہ اپنے اردگرد کے لوگوں کی طرح گفتگو کرتا یا عمل کرتا ہے یا جب کسی آدمی کو کھانستا دیکھ کر دوسرا آدمی بھی کھانسنے لگتا ہے تو یہ صورت بالکل جداگانہ ہوتی ہے۔ وہ تقلیداً کوئی ایسی چیز کرتا ہے جس کو انجام دینے کی صلاحیت اس میں پہلے ہی سے موجود ہے لیکن جس کو انجام دینے کی خواہش نہ ہو۔ ظاہر ہے کہ یہاں تقلید صرف نقل کرنے کے ہیجان پر مشتمل ہے ''[۱] کسی کام کو کرنے کا وہ کورانہ ہیجان جو کسی دوسرے شخص کو دیکھ کر پیدا ہوتا ہے۔ اب جہاں تک کہ بچہ کی تعلیم مدرس کے افعال کی تقلید پر مبنی ہے یہ امر اظہر من الشمس ہے کہ تدریس کے شعبہ میں ارادتاً تقلید کرنا سب سے زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔ برخلاف اس کے نقل کرنے کا جبلی ہیجان وہ چیز ہے جو مدرس کے شخصی اثر کی

---

[۱] اسٹاؤٹ نفسیات کی دستی کتاب صفحہ ۲۰۰

بہت کچھ تشریح و توضیح کرتا ہے۔ اس ہیجان کا دلچسپی سے بہت گہرا تعلق ہے بچہ گھریلو یا لتو بلی کی مانوس آواز کی نقل کرنا ترک کر دیتا ہے اگرچہ اب بھی اس کا میلان یہ ہوتا ہے کہ وہ وحشی خانہ کے کم مانوس آوازوں کی نقل کرے لیکن اور ہمارے موجودہ نقطہ نظر کے لحاظ سے اہم چیز یہی ہے۔ "یہ ضروری نہیں ہے کہ عمل بذاتہٖ دلچسپ ہو۔ بعض اہم ترین قسم کی صورتوں میں دلچسپی بالراست اس خارجی کام میں جس کی نقل کی گئی ہے مرکوز نہیں ہوتی بلکہ کسی ایسی چیز میں ہوتی ہے جس سے اس کام کا ایسا گہرا تعلق ہوتا ہے کہ وہ حقیقتاً اس کا ایک جز معلوم ہوتا ہے۔ مثلاً نہ صرف دلچسپ افعال ہی کی نقل کرنے کا بلکہ دلچسپ لوگوں کے بھی افعال کی تقلید کرنے کا میلان ہوتا ہے۔ اکثر دفعہ کتے اپنے مالکوں کی تقلید کرتے ہیں۔ لوگ اُن آدمیوں کی حرکتوں اور انداز گفتگو کی نقل کرنے کا میلان رکھتے ہیں جو ان کے دل میں اپنی تعریف و توصیف یا محبت یا کسی اور شخصی دلچسپی کو متحرک کرتے ہیں۔ بچے اپنے والدین کی یا اپنے کھیل کے میدان کے سر برآوردہ بچوں کی تقلید کرتے ہیں اکثر دفعہ کسی بڑے آدمی کی عجیب عجیب حرکتوں تک کی تقلید غیر شعوری طور پر وہ لوگ کرتے ہیں جو اُس کو ہیرو تصور کرتے ہیں"[۱]۔ ان ساری چیزوں کا اطلاق مدرس کے کام پر واضح اور صاف ہے۔ اُس بچہ کے لئے جو دن بھر میں غالباً چھ گھنٹے اس کی نگرانی اور ہدایت میں بسر کرتا ہے ہر صورت میں مدرس ایک نہایت ہی دلچسپ شخص ہے اور بہترین صورت میں ایک "ہیرو" ہے۔

یہ صحیح ہے کہ دوسرے ہیجانوں کی طرح تقلید کا ہیجان بھی نشو و نما کے

---

[۱] اسٹاوٹ مذکور الصدر مقام پر

آخری زمانہ کی نسبت کرتے ابتدائی زمانہ میں زیادہ قوی ہوتا ہے۔کمسن بچہ میں جوں جوں وہ لڑکا یا لڑکی ہوتی جاتی ہے دوسروں کے افعال کی تقلید کے ابتدائی رجحان کے حدود محدود ہوتے جاتے ہیں۔" اس کے ساتھ ساتھ یہ بھی نہیں ہوتا کہ تقلیدی ہیجان بالکل معطل ہو جائے بلکہ یہ شعورانہ مقصد کے واضح تر ہو جانے کی وجہ سے صرف کوتاہ اور مخصوص ہو جاتا ہے پس کوئی لڑکا اسی چیز کی نقل کرتا ہے جس کو وہ اچھا تصور کرتا ہے مثلاً کوئی مخصوص چال یا انداز کلام۔ یا جس کو وہ مفید خیال کرتا ہے مثلاً دستی ہنر مندیاں یا جس چیز کو اس کا اخلاقی یا جمالیاتی احساس اچھا بتاتا ہے۔مثلاً دلیرانہ افعال وقس علی ہذا"[۱]

بچہ کی "اثر پذیری" بچوں کی صرف نقالیت ہی سے نہیں بلکہ ان کی اثر پذیری کی متعلقہ حقیقت سے بھی مدرس کے اثر کی اہمیت بڑھ جاتی ہے۔گزشتہ باب میں ہم پڑھ چکے ہیں کہ کس طرح حکومت و اختیار کے استعمال کے دوران میں ایک قوی مدرس کا وہ لب ولہجہ اور طریقہ جس میں وہ اپنے احکامات جاری کرتا ہے اطاعت و فرماں برداری کا اثر پیدا کرتا ہے اور اس کے برخلاف اس کے کمزور رفیق کار کے نیم درخواست کناں لب ولہجہ سے اس کا بالکل برعکس اثر پیدا ہوتا ہے۔کسی حسی یا تصوری حالت کا اپنے مساوی حرکی حالت اختیار کرنے کا یہی رجحان معلم اور متعلم کے سارے شخصی تعلقات میں دکھائی دیتا ہے۔در حقیقت ہر قوی مدرس تنویمیت دان یعنی مسمریزم کا جاننے والا نہیں ہوتا کم از کم ایک حد تک تنویمی بیخودی کی علامتوں کی "تشریح" اس ذہنی اثر

---

[۱] سلے، انسانی دماغ حصہ دوم صفحہ ۲۲۰۔

پذیری کی انتہائی صورت سے کی جا سکتی ہے جو ہم سب میں بشمول طفلاں موجود ہے خارجی ایما سے متفق ہونے، جس چیز کا ہمیں قوی تصور ہو اس کو کہنے اور اس چیز کے مطابق عمل کرنے کی جس کا ہمیں متوقع بنایا جاتا ہے" ۱ مثلاً ایک کاہل یا غبی لڑکا ہے یا جس کو اپنی ذات اور قوتوں پر بالکل اعتماد نہیں ہے۔ ایسے لڑکے سے سلوک کرنے کا بدترین طریقہ یہ ہے کہ اس کو کھلم کھلا کاہل یا بیوقوف کہا جائے کیونکہ اس طریقہ سے ہم واضح طور پر اس کو اس امر سے ایما کر رہے ہیں کہ اس کی ترقی کا کوئی امکان نہیں ہے اور اسطرح اسکی قوت کی کمی کی توثیق کر رہے ہیں۔ زیادہ دانش مندانہ طریقہ یہ ہے کہ ہمت افزائی کے الفاظ اور لب ولہجہ کے ذریعہ اس کو اس چیز کا یقین دلایا جائے کہ وہ کسی چیز کو سمجھنے اور کرنے کے قابل ہو جائے گا اور کم از کم اس وقت کے لئے اس کی اپنی ذات پر بے اعتمادی کو معطل کر دیا جائے۔ اسی طرح کسی بداخلاقی کی صورت میں ہمیں اس کو بدترین نیت سے منسوب کرنے سے محترز رہنا چاہیئے کیونکہ کسی برائی کے وجود کا فرض کر لینا اکثر و بیشتر اس کے پیدا کر دینے کا باعث ہوتا ہے۔ اس لئے ہمیں بچہ سے کہنا چاہیئے حقیقتاً تم وہ کام کرنا نہیں چاہتے تھے لیکن غور تو کرو کہ جو لوگ تمہیں نہیں جانتے ہیں وہ تمہاری اس حرکت کو کیا سمجھیں گے" ۲

مخصوص طریقے جن سے مدرس طلباء پر اثر انداز ہوتا ہے۔ تقلید اور اثر پذیری کے یہ قدرتی مظاہر جن پر جدید نفسیات دانوں نے اس قدر زور دیا ہے، بچہ کو اس سے بہت

۱ جیمس، اصول نفسیات جلد دوم صفحہ ۵۹۸ ۔ ۲ گوان، تعلیم و توارث صفحہ ۲۸ ۔

زیادہ متاثر کرتے ہیں جتنا کہ یہاں بیان کیا گیا ہے کیونکہ اس کے سارے اجتماعی ماحول کا بالآخر مدرس صرف ایک جز ہے گو اہم ہی سہی۔ کسی پچھلے باب میں گھر کے اثرات کو واضح کیا گیا ہے اور مدرسہ کی سوسائٹی کے اثرات پر روشنی ڈالنا ابھی باقی ہے۔ ہم یہاں اپنے آپ کو مدرس کے اس کام کی حد تک محدود کر لیتے ہیں جو وہ بچہ کے "رہبر، فلسفی اور دوست" کی حیثیت سے انجام دیتا ہے۔ بچہ کی نرم اور لچکدار فطرت اس کو لاشعوری طور پر ایک سخت گیر کام لینے والا بنا دیتی ہے۔ ہمیں کسی قدر تفصیل کے ساتھ ان طریقوں پر روشنی ڈالنے دیجئے جن کے ذریعہ ایک نوجوان مدرس جو اپنے کام کو تن دہی سے انجام دیتا ہے، اس چیز کو محسوس کرتا ہے۔ اس کی بعض ایسی خصوصیات ہیں جنہیں وہ ایک حد تک اُن طریقوں سے جن کی توضیح کی جا چکی ہے اپنے طلبا تک پہونچائے بغیر نہیں رہ سکتا۔

(۱) قواعد مدرسہ کا پاس ولحاظ

اولاً ایک نوجوان مدرس کو یاد رکھنا چاہیے کہ وہ جس قدر قواعد مدرسہ کا خود پاس ولحاظ کرے گا اتنا ہی اپنے طلبار کو بھی متاثر کرسکے گا۔ جس طرح بچے اس کی یک رنگی آواز کی قرأت یا تحریر کے بھدے طریقے یا ایک بلند وسخت لب ولہجہ کی تقلید بہت جلد کرنے لگتے ہیں اسی طرح کردار کے امور میں بھی وہ اس کی بری مثال کی تقلید کرنے میں تاخیر نہ کریں گے۔ جو مدرس اکثر وبیشتر اوقات کی پابندی نہیں کرتا یا جو کتابوں اور مدرسہ کے دوسرے آلات کو بے احتیاطی سے استعمال کرتا ہے اگر اس کے طلبا بہت جلد اس کی تقلید کرنے لگیں، تو اس کو متعجب نہ ہونا چاہیئے۔ اس کے علاوہ اگر وہ پوشیدہ

طور پر جسمانی سزا دے کر مدرسہ کے قاعدہ کے خلاف ورزی کرتا ہے جبکہ اس ذریعہ کو استعمال کرنے کا حق صرف صدر مدرسہ ہی کو حاصل ہے تو نہ صرف وہ اپنی وقعت آپ کھو بیٹھتا ہے بلکہ بالواسطہ بچوں میں قانون شکنی کی ذہنیت بھی پیدا کر دیتا ہے۔

(۲) خوش اخلاقی ثانیاً مدرسہ اجتماعی تعلقات کی مہربانیوں اور سہولتوں کی کشت کاری کے لئے بہت کچھ کرسکتا ہے ۔ کم خوش قسمت بچوں کے لئے اس کو وہ سب کچھ کرنا چاہیئے جو ہمیشہ کیا جاتا ہے اس نکتہ کی پوری پوری اہمیت صرف اسی وقت دکھائی دیتی ہے جب کہ کوئی شخص اس حقیقت پر غور کرتا ہے کہ اچھے آداب و اخلاق سیرت کے چند شریف ترین اوصاف کے خارجی مظاہرے ہیں۔ ضبط نفس اور دوسروں کے احساسات اور رائے کا پاس و لحاظ۔ اور یہاں مدرس کے احکام، اصرار، سزا و جزا ان سبھوں کا اکٹھا طور پر اتنا اثر نہیں ہوتا جتنا کہ اس کی مثال کا ہوتا ہے۔ یہ حقیقت کہ وہ حکومت کی کرسی پر متمکن ہے اور اس لئے بعض اوقات وہ حاکمانہ لب و لہجہ استعمال کرنے پر مجبور ہو جاتا ہے اس کو اس امر واقعہ کی طرف سے بے خبر نہیں کر دینا چاہیئے کہ طلباء کے ساتھ اس کے تعلقات کے اور بھی پہلو ہیں جب مضبوطی بلند آواز آپ جتنائی میں خوش مزاج مذاق تکلیف دہ طنز میں اور سادہ پن بدخلقی میں مبدل ہو جاتے ہیں تو مدرس اپنے بہترین مواقع کو بری طرح کھو بیٹھتا ہے۔ یہ چیز جو ہر صورت حال میں صحیح ہے اس وقت ہزار مرتبہ صحیح ہو جاتی ہے جب کہ مدرسہ اتفاق سے لڑکوں اور لڑکیوں پر مشتمل ہو۔ کیونکہ طلباء اور طالبات کو ملا کر پڑھانے کی عمدگی نہیں بلکہ اس کا امکان ہی آپ

چیز پر منحصر ہے کہ ایسی تعلیم ایک طرف نرمی اور لحاظ اور دوسری جانب اخلاق اور تہذیب کا رجحان پیدا کرے۔ اور اس نظام کے بہترین پھل اس وقت تک دستیاب نہیں ہو سکتے جب تک کہ مدرس نہ صرف خود پر بلکہ اپنے طلبا پر بھی سخت نگرانی نہ رکھے۔

تضحیک اور بدخلق طنز کے خلاف جو تنبیہ کہ ہم نے دی ہے اس کو بلا شبہ طول نہ دینا چاہیئے کہ اس سے طنز کی نرم تر صورتیں بھی جدا ہو جائیں۔ اس خصوص میں وہ کتنی دور جا سکتا ہے ایک ایسا سوال ہے جس کو مدرس بحیثیت مجموعی اپنی آزمائشوں پر جانچ سکتا ہے جو وہ اپنے مساوی درجہ کے لوگوں سے معمولی تعلقات رکھنے میں استعمال کرے گا۔ خوش اخلاقی ہر حالت میں ایک ہی وصف ہے جس کا اظہار خواہ کمرۂ جماعت میں کیا جائے یا مدرسین کے کمرے میں اور مہذب سوسائٹی کے اخلاق کی تطبیع یقیناً جماعت میں بھی اتنی ہی قابل خواہش ہے جتنی کہ مدرسین کے کمرے میں۔ ایک نوجوان مدرس کو جو اپنے طلبار کو تکلیف پہونچا کر مذاق کرتا ہے خود سے یہ سوال کرنا بہتر ہوگا کہ آیا وہ اسی قسم کا مذاق اپنے کسی رفیق کار یا دوست سے کریگا۔

ان اسباب کا اظہار جن کی بنا پر ایک پریشان مدرس بعض اوقات اپنے طلباء کے ساتھ بدخلقی کرنے کی رغبت کرتا ہے ایک ناشکر گزارانہ کام ہوگا۔ ایک غبی لڑکے کو نشانہ بنانا، کسی شخصی نقص یا عجیب چیز کا بالواسطہ حوالہ بھی دینا یا کسی بچہ کے گھر یا والدین کے متعلق ہتک آمیز طریقہ پر یہ کہنا کہ شائد اس کی بدخلقی کا یہی سبب ہے ان بدترین واقعات کے منجملہ چند واقعات ہیں جن کے وقوع پذیر ہونے کا امکان ہے۔

(۴) ضبط نفس | ابھی ابھی جس نقطہ پر بحث کی گئی ہے اس سے مدرس

کے ضبط نفس کے سوال کا ایک گہرا تعلق ہے۔ جو شخص دوسروں پر صحیح طریقہ سے حکومت کرنے کی خواہش رکھتا ہے اس کو خود اپنے آپ پر حکومت کرنے سے ابتدا کرنی چاہیئے۔ چڑچڑا پن، غضب آلودگی، اور وہ ساری چیزیں جو ایک جلد باز اور غیر منظم طبیعت کے لوازمات ہیں ہر آدمی کے لئے کافی بری ہیں لیکن ایک مدرس کے لئے یہ مدت العمر کی مصیبت ہیں۔ بعض اوقات ان کے وجوہ قدیم خرابی صحت ہے اور بعض اوقات بچوں سے حقیقی نفرت اور ان کے تکلیف دہ ہونے پر بے صبری خواہ یہ معصوم ترین صورت ہی میں کیوں نہ ہو۔ ایسی انتہائی صورتوں کے متعلق صرف ایک ہی چیز کہی جا سکتی ہے ـــ یہ کہ اس شخص نے اپنی زندگی کا راستہ کھو دیا ہے ڈاکٹر جانگ کا یہ کہنا بالکل درست ہے کہ "جس لڑکے کو ہر روز چھ گھنٹوں کے لئے ایک چڑچڑے نامہربان سخت یا غصیلے آدمی کی صورت دیکھنے اور آواز سننے پر مجبور کیا جاتا ہے اس کو اخلاقی برائی کے مدرسہ میں شریک کیا گیا ہے"، ؎۱ لیکن ہمارا عملی تعلق ان چھوٹے طنزوں کے ناواجبی طور پر اثر لینے کی ان صورتوں سے ہے جو عام اور فی الحقیقت ناگزیر ہیں۔ کسی ناممکن الحصول معیار کو قائم کئے بغیر ہم کہہ سکتے ہیں کہ جونہی کہ کوئی مدرس اپنی غلطی کو واضح طور پر محسوس کرلے اور یہ سمجھ لے کہ ایک معلم کی حیثیت سے اس کا پوزیشن اس غلطی کی وجہ سے کس طرح متزلزل ہو جائے گا آدھی جنگ فتح ہو جاتی ہے۔ جو نوجوان مدرس اس خصوص میں اپنی کمزوری کو محسوس کرتا ہے اس کو یہ صلاح دی جا سکتی ہے کہ وہ اپنے کام کے متعلق وسیع اور عقل سلیم

؎۱ اس کی تصانیف کے مجموعہ میں تعلیم پر رائے ملاحظہ ہو۔

پر مبنی نقاط نظر کی کشت کاری کرے، ان لاتعداد مشکلات کو پہلے ہی سے دیکھ لینے اور ان کے لئے تیار رہنے کی کوشش کرے جن کا دن بھر کے کام میں رونما ہونا یقینی ہے۔ تکلیف دہ طلباء کی خانگی طور پر تشخیص کرے تاکہ ان کے ساتھ صحیح طریق عمل اختیار کیا جا سکے اور سب سے بڑھ کر یہ معلوم کرے کہ مدرسہ کے لڑکے کے تکلیف دہ طریقوں میں بشرطیکہ وہ کسی معین خرابی کی حد تک نہ پہونچتے ہو مزاحیہ اور تکلیف دہ دونوں پہلو ہوتے ہیں۔ اس کو یہ بھی یاد رکھنا چاہیئے کہ اس کے شریر ترین طلبا اس کی تعلیم کی موثریت کے غالباً حقیقی معیار ہیں صرف وہی لڑکا جو خوش خلق ہوئے بغیر نہیں رہ سکتا خراب تدریس کو کسی پوشیدہ شکایت کے بغیر بھی برداشت کرسکتا ہے۔ تھرنگ نے لکھا ہے "دنیا میں سب سے زیادہ ترحم آمیز نظارہ اُس سست اور اچھے لڑکے کا ہے جو محنت شاقہ اٹھاکر خود کو بیوقوفی کی طرف لے جارہا ہو کیونکہ وہ اچھا یعنی خوش اخلاق ہے"

(۴) خلوص تدریس کے کام کی طرف مدرس کا سارا انداز طلبا کے اندازکار میں منعکس ہوئے بغیر نہیں رہ سکتا۔ ایک مخلص اور جوشیلا مدرس غیر شعوری طور پر اپنے طلباء کو ہمیشہ اس حقیقت سے آگاہ کرتا رہتا ہے کہ حصول علم بذاتہ ایک ایسی شریف چیز ہے جو ان کی بہترین کوششوں کی مستحق ہے۔ برخلاف اس کے جو مدرس اپنے فرائض کو بادل نخواستہ اور لاپروائی کے ساتھ انجام دیتا ہے اور جس کا اصلی مقصد دن کا کسی طرح گزار دینا ہوتا ہے وہ اس اسپرٹ کو یقینی طور پر اپنی جماعت تک پہونچائے گا جس جوش سے وہ خود کو اپنے کام میں مصروف کرلے گا اس کا انحصار، سوائے اس کے کہ طبیعت اس

سوال کا تصفیہ کرے، اس امر پر ہو گا کہ اس نے کام کے معنی کس حد تک سمجھے ہیں اور اس کو اس کام کے آخری نتیجہ پر کتنا اعتقاد ہے۔ بلا شبہ محض مقصد کا خلوص کسی شخص کو ایک اچھا مدرس بنانے کے لئے اتنا ہی ناکافی ہے جتنا کہ کسی دوسرے شخص کو کسی اور فن میں ایک اچھا کاریگر بنانے کے لئے لیکن ہم محفوظ طور پر کہہ سکتے ہیں کہ مقصد کے خلوص کی عدم موجودگی سے تعلیمی پیشہ کو جتنا نقصان پہونچتا ہے اتنا کسی اور پیشہ کو نہیں پہونچتا کیونکہ لاپروائی کا ٹھپہ خود اس مواد پر پڑ جاتا ہے جس پر مدرس کام کر رہا ہے۔

(۵) عقلی فعلیت ایک اہم طریقہ جس کے ذریعہ مدرس کا خلوص اپنا اظہار کرے گا وہ اس کی تہذیب نفس کی خواہش ہے۔ ہم اس ظاہر و باہر ضرورت کے متعلق کسی رائے کے اظہار کے بغیر آگے بڑھتے ہیں کہ مدرس کو اس مضمون سے جس کو وہ پڑھاتا ہو بخوبی واقف ہونا چاہیئے اگرچہ اس کا اندیشہ ہے کہ مدرسین پر اقسام اقسام کے اتنے مطالبے کئے جاتے ہیں اور بالخصوص چھوٹے مدرسوں میں یا کہ بہت سے مدرسین کا پوزیشن اس صاف گو مدرس علم الابدان کا سا ہو جاتا ہے جس نے اس چیز کا اقبال کیا تھا کہ وہ اپنے طلباء سے ''صرف ایک ہڈی آگے'' ہے۔ لیکن اس کے علاوہ جو شخص کالج کے چھوڑ دینے کے بعد سے یک بیک اپنے مطالعہ کو ترک کر دیتا ہے اور خواہ فطری طور پر تصورات کے عدم حصول کے باعث یا حکام مدرسہ کے اس کے وقت اور توانائی پر ناواجبی مطالبہ کی وجہ سے ایک متعلم نہیں رہتا اس سے اس امر کی توقع نہیں کی جا سکتی کہ وہ لڑکوں پر ایک صحت مند عقلی اثر ڈال سکے گا۔ ایک بات تو یہ ہے کہ جو شخص سال بسال ایک

ہی قدیم مواد کو ایک ہی قدیم طریقہ سے تقسیم کرتا رہتا ہے خواہ یہ کیسا ہی اچھا کیوں نہ ہو اس کے اسباق کی تازگی اور زندگی بہت جلد گھٹنے لگیگی اگرچہ وہ بالکلیہ زمانہ سے پیچھے نہ رہے ا اور یہ فرض کرلینا غلطی ہے کہ اس اصول کا اطلاق صرف اُن مدرسین کے کام پر ہوتا ہے جن کا تعلق اعلیٰ تر درجوں اور کالج کی جماعتوں سے ہو۔ کیونکہ کمسن بچوں کے مدرس کو بھی، اگرچہ اس کے پاس اس کے مضامین کا اتنا مواد بھی ہو کہ اس کی ساری پیشہ ورانہ زندگی کے لئے کافی ہو جائے، یاد رکھنا چاہیئے کہ ترتیب نصاب اور طریقہ تعلیم کی دریافت کے نازک مسائل تدریس کے آخری مدارج کی بہ نسبت ابتدائی مدارج میں زیادہ مشکل ہوتے ہیں۔ شکاگو کے پروفیسر ڈیوئی اور جنیا کے پروفیسر ربن کا کام غالباً اس حقیقت کی کافی شہادت دیتا ہے لیکن ان مضامین کے علاوہ جو اس کے مدرسہ کے کام سے بالراست متعلق ہیں مدرس کی عام عقلی دلچسپیوں کے اتنے ہی اہم گویا لواسطہ تعلق کا اظہار باقی رہ جاتا ہے۔ جو شخص کہ مطالعہ کو ترک کردیتا ہے وہ بہت جلد ایک بہترین قسم کے استاد کے معیار سے گر جاتا ہے۔ اس کو پڑھنے والے کے ذہن کے انداز سے کوئی ہمدردی نہیں ہوتی اور اس میں اس عقلی گستاخی کے پیدا ہو جانے کا خاص امکان ہے جس کو واجبی طور پر ان لوگوں سے منسوب کیا جاتا ہے جو اپنی ساری زندگی کمسن اور غیر پختہ دماغوں کے ساتھ بسر کرتے ہیں ۱؎ اس کا یہی علاج ہے کہ وہ

۱؎ چارلس لامب دریافت کرتا ہے "ہم کسی مدرس کے سامنے بالکل آزاد کیوں نہیں رہتے؟ کیونکہ ہم جانتے ہیں کہ وہ بھی ہماری موجودگی میں (بقیہ سلسلہ صفحہ ۶۰۵ پر ملاحظہ ہو)

اپنی زندگی کا کم از کم ایک چھوٹا سا حصہ ان لوگوں کی صحبت میں بسر کرے جو اس کے استاد ہیں۔

ہم نے ان مخصوص طریقوں میں سے چند کا اظہار کیا ہے جن کی مدد سے مدرس کا اخلاقی اثر مثال اور اثر پذیری کے ذریعہ طلبا پر بالراست عمل کرتا ہے۔ لیکن یہ امر ظاہر ہے کہ یہ محض مثالی ہیں اور یہ کہ کسی مدرس کی جملہ سیرت کا قصہ لازمی طور پر ان عام نتائج میں ظہور پذیر ہوتا ہے جو لڑکوں کے ساتھ اس کے ذاتی تعلقات پر مبنی ہوتے ہیں۔ اس لئے اس اصول کی دانش مندی میں کہ "جیسا مدرس ویسا مدرسہ" اس ایک اور اصول کا اضافہ کرنا چاہیئے کہ "جیسا آدمی ویسا مدرس" اس لئے اگرچہ ہم نے بالصراحت اس خیال کی مخالفت کی ہے کہ بحیثیت مجموعی مدرسین کے متعلق یہ فرض نہ کرنا چاہیئے کہ وہ دوسرے مردوں اور عورتوں سے اخلاق میں برتر ہوں گے تاہم ایک نوجوان مدرس کو نہ صرف اپنی خاطر بلکہ اپنے طلبا کے خاطر بھی اپنے پوزیشن کے حقیقی واقعات کا مقابلہ کرنا چاہیئے۔ یہ کہنا کوئی فصاحت و بلاغت نہیں ہے کہ ایک خانگی شہری اپنی زندگی کی راست بازی

(بقیہ سلسلہ صفحہ ۶۰۴) بالکل آزاد نہیں ہے۔ وہ بعید اہے اور اپنے مساوی درجہ کے لوگوں کی سوسائٹی میں اپنی جگہ نہیں پا سکتا۔ گلیور کی طرح وہ اپنے چھوٹے لوگوں میں سے آتا ہے اور وہ اپنی سمجھ کے معیار کو آپ کی سمجھ کے معیار کے تناسب نہیں بنا سکتا۔ وہ تم سے مساوی طور پر نہیں ملسکتا۔ ایک کمزور دست کے کھلاڑی کی طرح وہ چاہتا ہے کہ اس کو ایک نشان دیا جائے۔ وہ پڑھانے کا اتنا عادی ہو گیا ہے کہ وہ آپ کو بھی پڑھانا چاہتا ہے (مضمون بر "قدیم و جدید مدرس")

اور پاکیزگی، اپنے مذاق کی تہذیب اور اپنے مقاصد کی بلند پائگی سے کمرہ جماعت میں سوسائٹی کی فلاح وبہبود میں جتنا اضافہ کرسکتا ہے اتنا کہیں اور نہیں کرسکتا کیونکہ وہ لینے اثرات نہایت ہی نازک مواد پر ڈالتا ہے اور اس سے زیادہ یہ کہ اس کے لئے یہ حقیقت بالکل صحیح ہے کہ جب اس کے لئے اپنی محنتوں اور مشقتوں سے آرام لینے کا وقت آتا ہے تو اس کا کام اس کے پیچھے پیچھے جاتا ہے۔

حوالہ جات

(اس کے بعد کے باب کے آخر میں ملاحظہ ہوں)

انیسواں باب

مدرسہ کی سوسائٹی اور اس کا اثر

"لوہا لوہے کو تیز کرتا ہے۔ اسی طرح ایک آدمی اپنے دوست کے چہرے کو منور کرتا ہے"

تعداد کی ہمدردی

یہاں تک ہم نے ایک آرام دہ تجرید کے ذریعہ تربیت کے مسئلہ پر زیادہ تر انفرادی نقطہ نظر سے غور کیا۔ اگرچہ کسی مدرسہ کے لڑکے کی اس حیثیت کو کہ وہ ایک سوسائٹی کا رکن ہے جو بہت سی صورتوں میں باہر کی بڑی دنیا سے متشابہ ہے بالکلیہ نظر انداز کرنا ناممکن رہا ہے تاہم جو کچھ بھی اوپر کہا گیا ہے اس کا اکثر و بیشتر حصہ ایک تنہا بچہ کی خانگی تعلیم پر بھی مساوی طور پر منطبق ہو سکتا ہے۔ توضیح کی ایسی ترتیب میں یہ فائدہ مضمر ہے کہ وہ اس حقیقت کو واضح کر دیتی ہے کہ سارے بچے یکساں نہیں ہوتے، کہ عمر اور طبیعت میں تفاوت ہونے کی وجہ سے ان کے ساتھ جو برتاؤ کیا جاتا ہے اس میں فرق ہونا چاہیئے اور یہ کہ ہر بچہ کی انفرادیت کی احتیاط و نگرانی اور تعظیم کی جانی چاہیئے لیکن اب ہمیں اُن اہم نکات پر بالتصریح غور کرنے کی طرف رجوع کرنا چاہیئے جو اس حقیقت کی وجہ سے معرض وجود میں آتے ہیں کہ مدرسہ میں بچوں کی ایک کثیر تعداد کو تعلیم کی غرض سے اکٹھا کرنا ہوتا ہے اور یہ کہ اس کی وجہ سے اس سوال میں ایک اجتماعی جزبھی شریک ہو جاتا ہے۔ قدیم زمانہ میں جبکہ تدریس کا انفرادی

طریقہ رائج تھا جبکہ ہر بچہ کو مدرس کی میز کے پاس تدریس کے لئے علیحدہ علیحدہ بلایا جاتا تھا جو فوائد کہ زیادہ تعداد کی وجہ سے معرض وجود میں آتے تھے انہیں بلاشبہ ایک حد تک قربان کردیا جاتا تھا ان فوائد کو کم از کم جہانتک کہ وہ ابتدائی تعلیم کو متاثر کرتے ہیں اسکا چی معلم ڈیوڈ اسٹو نے بہت جلد دیکھ لیا اور ان کے استفادہ پر اصرار بھی کیا۔ "تعداد کی ہمدردی" کے مناسب طور پر تسلیم کئے جانے کے متعلق اس کے عذرات گو موجودہ زمانہ کے مدرس کے لئے بالکلیہ قابل قبول نہوں تاہم ان میں بہت ہی دور اس آرا رکا اظہار کیا گیا ہے۔ ؎۱ وہ کہتا ہے کہ "تعداد میں ایک قوت ہوتی ہے جس کو انفرادی تدریس یا تربیت میں محسوس نہیں کیا جاتا" اور یہ کہ یہ قوت گھر کے بہ نسبت مدرسہ کو تعلیمی اغراض کے لئے ایک بہتر مقام بنا دیتی ہے۔ وہ کہتا ہے کہ "ہم عمر بچوں میں ایک قسم کی عقلی اور اخلاقی ہمدردی ہوتی ہے جس کو ایک ہی خاندان کے افراد محسوس نہیں کرتے۔ فی الحقیقت خاندان میں اور قسم کی ہمدردیوں کا تجربہ ہوتا ہے جو کوئی مدرسہ ممکنہ طور پر مہیا نہیں کرسکتا تاہم عقلی اور اخلاقی حیثیت سے مدرسہ ایک ضروری اور قوی مددگار ہے۔ ایک خاندان میں ایک بارہ سالہ لڑکا اپنے نو سالہ بھائی کے ساتھ ہمدردی نہیں رکھتا اور اپنی سات یا آٹھ سالہ بہن کے ساتھ اس کو اس سے بھی کم ہمدردی ہوتی ہے۔ وہ فطری طور پر کسی کھیل یا مشغلہ کے لئے خواہ وہ اچھا یا برا ایسے ساتھیوں کا انتخاب کرتا ہے جو اس کے ہم عمر ہیں اور یہ انتخاب ہمدردی کی بناء پر ہوتا ہے"

ذہنی نشو و نما میں اجتماعی جز | نفسیات اس حقیقت کو تسلیم کرتی ہے

؎۱ تربیتی نظام کا بارہواں باب ملاحظہ ہو۔

کہ کسی شخص کے ذہنی نشو ونما کو اس سوسائٹی سے جدا کر کے جس میں وہ رہتا ہے سمجھا نہیں جا سکتا۔ مثلاً ایک حد تک ہم میں کا ہر شخص ایک ہی طرح سوچتا محسوس کرتا اور عمل کرتا ہے کیونکہ وہ ایک ہی قوم سے تعلق رکھتا ہے اور اس طرح وہ مشترک روایات اور سب سے بڑھ کر یہ کہ مشترک زبان کا حامل ہو جاتا ہے اس کے علاوہ کسی متمدن و مہذب ملک میں سوسائٹی تقسیم اور تبادلی تقسیم کے ذریعہ ایسے گروہوں پر منقسم ہو جاتی ہے جنہیں اجتماعی ادارے کہا جاتا ہے اور ایک آدمی وہی آدمی ہوتا ہے جو وہ جزاً گھریلو، صنعتی، شہری اور سیاسی تنظیمات کے زیر اثر آکر بن جاتا ہے۔ اب انسانی زندگی کے سارے دوران میں بحیثیت مجموعی سوسائٹی کے اثر کے متعلق جو چیز صحیح ہے وہی چیز بچپن کی زندگی میں مدرسہ کی سوسائٹی کے اثر کے متعلق بھی صحیح ہے۔ مدرسہ کی متحدہ زندگی لڑکے یا لڑکی پر اس نشان یا مہر کے ثبت کرنے میں مدد دیتی ہے جس کو ہم سیرت کہتے ہیں۔ بلاشبہ بیک وقت دوسرے اثرات بھی کام کرتے ہوتے ہیں اور یہ مدرسہ کے اثرات سے بہتر یا بدتر جیسے بھی ہوں اس کا مجموعی نتیجہ ہم رنگی اور موافقت یا بدرنگی اور ناموافقت ہوتا ہے ایک بالغ آدمی کی طرح "وہ بچہ بھی" اتنی ہی اجتماعی ذاتیں رکھتا ہے جتنے کہ مختلف گروہوں کے وہ اشخاص ہیں جن کی آرا کا وہ پاس و لحاظ کرتا ہے۔ بہت سے نوجوان جو اپنے والدین اور استادوں کے سامنے سنجیدہ بنے رہتے ہیں اپنے یار باش نوجوان دوستوں کے سامنے ایک قزاق کی طرح گالی گلوچ کرتے اور شیخی بگھارتے ہیں" ع۱ لیکن اس قسم کی ناموافقتوں سے ہمارا یہاں

ع۱ جیمس اصول نفسیات، جلد اول، صفحہ ۲۹۴

کوئی خاص تعلق نہیں ہے کیونکہ ہماری اصلی دلچسپی اس اجتماعی ذات کی اخلاقی صحت پہ مرکوز ہے جو مدارسی زندگی کے دوران میں نشو ونما پاتی ہے۔

نفسیات اجتماع" افراد کے ایسے منظم گروہوں کے اوصاف پر جن کا ذکر اوپر کیا گیا ہے حال حال میں "نفسیات اجتماع" کے عنوان کے تحت کچھ توجہ دے گئی ہے [1]۔ اس میں شک نہیں کہ مختلف اشخاص کے ایک محض اتفاقی اجتماع کی کوئی نفسیات ہی نہیں ہو سکتی لیکن جب کسی مجمع کے خیالات اور احساسات کو ایک معین سمت میں پھیر دیا جاتا ہے تو ان افراد کے دماغ جن سے یہ مجمع بنا ہے ایک حد تک ایک "اجتماعی دماغ یا ذہن" میں مدغم ہو جاتے ہیں جس کی وجہ سے یہ تحقیق و تدقیق کا ایک امید افزا موضوع بن جاتا ہے۔ گلی کوچوں کے مجمع، جیوری، جلسے، فرقے مذاہب اور طبقے یہ سب کے سب "نفسیاتی اجتماع" کی مثالیں ہیں۔ اسی طرح ایک مدرسہ یا ایک جماعت بھی ہے۔ اور بالغوں کے ان مجمعوں کے عام خد وخال کا ایک مختصر بیان غالباً مدرسہ کی عام زندگی پر کچھ روشنی ڈالے گا۔ اگر بالفرض کسی سیاسی جلسے میں کوئی شخص خود کو ذہنی اعتبار سے مجمع سے علیحدہ کرے اور ایک سرد مہر تماشہ بین کا انداز اختیار کرے تو وہ چند نمایاں خصوصیات کو دیکھ کر متاثر ہوگا۔ مجمع ہیجانی، تنک مزاج، جلد یقین کرنے والا غیر رواداراور زود اثر پذیر ہوتا ہے۔ اس اثر اندازی اور ایما کے مطابق جس کے تحت یہ مجمع عمل کر رہا ہے اس کی اخلاقی حالت ان افراد کی اخلاقی حالت سے بہت پست تر یا بالا تر ہوگی جن سے یہ مجمع بنا ہے۔ استدلال

---

[1] ایم۔ بی۔ بان کی نفسیات دی لافولے کا انگریزی ترجمہ ملاحظہ ہو جس کا میں یہاں ممنون ہوں۔

کا اس پر کچھ زیادہ اثر نہیں ہوتا اور کسی نازک دلیل سے بہت جلد اکتا جاتا ہے اس کے سامنے کوئی مخصوص مثال پیش کر کے اس سے بآسانی تعمیم کرائی جاسکتی ہے اور اس سے تنقیدی اسپرٹ کا کوئی اظہار نہیں ہوتا۔ برخلاف اس کے اس کا تخیل بہت قوی ہے۔ اتنا قوی کہ ہم "عام تخیل" کے الفاظ کو عام طور پر استعمال کرتے ہیں۔ جدید اشتہار بازی سے بڑھ کر کوئی اور شخص اس حقیقت کی قدر و قیمت نہیں جانتا۔ جب مارک انٹونی بھی رومی پبلک کو اپنے ارادہ کا مطیع بنا لیتا ہے تو وہ ایسا اپنی صورت حال کے متعلق کوئی واضح منطقی بیان پیش کر کے نہیں بلکہ واضح اور حیران کن جملے کے تواتر سے کرتا ہے جس کی امداد " اس لباس" اور "وہ غریب اور گونگے منہ" کے جملوں کے اظہار سے ہوتی ہے اور یہ اس کے لئے فوری اور ہیجان آور اثر پیدا کرتے ہیں۔ مجمع کا ایک اور نمایاں وصف یہ ہے کہ اس کو ایک قوی رہبر کی نیم جبلی ضرورت ہوتی ہے۔ کمزور رہنما پر وہ کوئی رحم و کرم نہیں کرتا برخلاف اس کے جس شخص میں انتظامی قابلیت اور قوت ارادی ہو وہ مطلق العنان کی بہت سی صورتیں اختیار کرنے کی جرات کر سکتا ہے۔ رتبہ اور وقار کی قوت سے ابتدا کر کے اس کو صرف اس بات کی ضرورت ہوتی ہے کہ وہ اپنی آرا کا اظہار کافی جرات کے ساتھ کرے اور ان کا اعادہ کافی اصرار سے کرے پھر اس کے بعد استدلال کی بالکل ابتدائی صورتیں معمولاً کافی ہو جاتی ہیں۔ کسی مجمع کی اثر پذیری صرف چند مقررہ اور مستقل اعتقادات کی حد تک محدود ہوتی ہے مثلاً کسی مذہب یا سیاسی نصب العین پر اعتقاد۔

مدرسہ پر اس کا انطباق | جس میدان کی اس طرح نشان اندازی

کی گئی ہے اس پر ابھی نسبتاً بہت کم کام ہوا ہے اس لئے متذکرہ صدر نتائج
کے قبول کرنے اور انہیں منطبق کرنے میں ہمیں حزم و احتیاط سے کام لینا چاہیئے
تاہم عام موقف واضح اور صاف معلوم ہوتا ہے مدرسہ ایک قسم کا مجمع ہے
اُن معنی میں جن میں یہاں اس اصطلاح کو استعمال کیا گیا ہے اور جو بچہ اس
مجمع کا ایک رکن ہے اس بچہ سے بالکل مختلف ہے جو گھر میں یا کسی خانگی
معلم کی نگرانی میں ہوتا ہے۔ جب ہم اس سے انفرادی طور پر سلوک کر رہے
ہوں تب بھی وہ جیسا کہ ہم گزشتہ باب میں پڑھ چکے ہیں اثر پذیری اور
تقلید کے بہت کچھ زیر نگین ہوتا ہے لیکن جب ہم اس سے مدرسہ کے ایک لڑکے
کی حیثیت سے سلوک کر رہے ہوں تو یہ ہیجانات بہت زیادہ قوی ہو جاتے
ہیں اور اس لئے بعض صورتوں میں مدرس کا شخصی اثر بھلائی یا برائی کے لئے
بہت زیادہ قوی ہو جاتا ہے جب کہ ایک یا دو طلبا کے بجائے اس کو متعدد
طلبا کا انتظام و اہتمام کرنا ہوتا ہے۔ یہ بات بالکل واجبی طور پر کہی گئی ہے
کہ کسی حسیت یا حکم یا پند و نصیحت کا اثر جو ایک ہی شخص سے مخاطب ہو کر کہی جائے
بہت کم ہوتا ہے لیکن مخاطبین کی تعداد جوں جوں بڑھتی جاتی ہے اسی طرح
ہندسی نسبت سے اس کی قوت زیادہ ہوتی جاتی ہے یہی وجہ ہے کہ جو
شخص ایک یا دو بچوں کے انتظام کا عادی ہو وہ متعدد طلبا کی جماعت کے
انتظام کو خوف کی نظر سے دیکھتا ہے لیکن تھوڑے سے تجربہ کے بعد وہ خود
کو اپنے اندیشوں سے آزاد پاتا ہے حقیقت حال یہ ہے کہ ایک یا دو طلبا
کی جماعت کے بہ نسبت پچیس طلبا کی جماعت کو ایک ایسا شخص جس نے
جماعتی تنظیم کی تربیت پائی ہو زیادہ آسانی سے پڑھا سکتا اور اس کا انتظام
کر سکتا ہے۔ مدرسی کے پیشہ میں کوئی کام اتنا دقت طلب نہیں ہے جتنا

کہ خانگی مدرس یا گورنس یعنی منتظمہ کا ہے"۔[1] لیکن غالباً اس امر کا اضافہ کیا جانا چاہیئے کہ "حکم یا پند و نصیحت" کو استدلالی قوت کے بجائے قوت متخیلہ سے مخاطبت کرنی چاہیئے اور یہ کہ جہاں تک کہ تدریس کا تعلق ہے جس اصول کو یہاں بیان کیا گیا ہے اس کا اطلاق ان مضامین پر نہیں جو مجرد استدلال سے وابستہ ہیں بلکہ ان مضامین پر ہوتا ہے جن میں حواس اور تخیل کو استعمال کیا جاتا ہے مثلاً ریاضیات پر نہیں بلکہ تاریخ پر۔

سربرآوردہ طلباء کا اثر لیکن مدرسہ کی سوسائٹی میں صرف مدرس ہی اکیلا رہبر نہیں ہوتا اگرچہ اس کی حکومت اور اثر کو سب سے اعلیٰ اور مدرسہ کی ساری زندگی میں جاری و ساری ہونا چاہیئے مختلف اسباب مثلاً عمر، رتبہ، عقلی قابلیت یا غالباً ورزشی کمال بعض طلباء کو دوسروں سے ممتاز کرنے میں کارفرما ہوتے ہیں اور جب اس طرح حاصل کئے ہوئے مرتبہ و وقار کے ساتھ کسی طالب علم میں ایک قوی شخصیت کے اوصاف — قوت فیصلہ، خود درازی و قس علیٰ ہذا — بھی شریک ہو جاتے ہیں تو وہ بھی ایک رہبر بن جاتا ہے جس کا اثر اگر وہ صحیح جانب ہو تو اس کو مدرس کا ایک قوی اور قیمتی مددگار اور اگر غلط سمت پر ہو تو اس کو اخلاقی طوفان کا مرکز بنا دیتا ہے۔ ایسی ہی سیرتوں سے سلوک کرنے میں مدرس کی خاص شخصیت کی قوت یا کمزوری بہت اثر انداز ہوتی ہے۔ کیونکہ اگر ایسے طلباء ایک بار قانون اور نظم و تربیت کے حامی ہو جائیں تو ڈسپلین اور ضبط کی آدھی جنگ فتح ہو جاتی ہے۔ فی الحقیقت ایک معنی کے اعتبار سے

---

[1] لاری، تعلیم کے ادارے، صفحہ ۲۰۶

بعض طلباء کی قوی تر فطرتوں کا اثر اتنا زیادہ ہوتا ہے کہ مدرس کا اتنا نہیں ہو سکتا کیونکہ ایک زیادہ عمر کے لڑکے کو نہ صرف وہ حکومت حاصل ہے جو بڑی عمر اور حیات نے اس کو عطا کی ہے بلکہ اس کو خود سے کم عمر طلباء کے ساتھ زیادہ ہمدردی ہے اس وجہ سے کہ وہ بھی بالآخر ایک لڑکا ہی ہے جس کی دلچسپیاں اور جبلتیں بھی لڑکوں کی سی ہیں۔ اس کا اثر اس کے ذاتی اوصاف پر اور مدرس کا اثر ضروری طور پر جزاً دستوری حقوق پر بالکلیہ منحصر ہوتا ہے بعض اوقات یہ کہا جاتا ہے کہ معلم اور متعلم کے درمیان بہترین رشتہ یہ ہے کہ ثانی الذکر اول الذکر کو بھی ایک بڑا لڑکا تصور کرے جس میں غالباً بڑے بھائی کا بھی جز ہو یہ بہت کچھ حقیقت پر مبنی ہے لیکن پوری حقیقت پر نہیں کیونکہ ہمدردی کی بندھن کے ساتھ ساتھ اس تصور کو بھی ہمیشہ موجود رہنا چاہیئے کہ ایک طرف قانون کے مطابق دستوری حکومت ہے اور دوسری طرف واجبی اطاعت و فرماں برداری۔

یہ اثر دار الاقاموں میں سب سے زیادہ نمایاں ہوتا ہے

اگرچہ ہر مدرسہ میں سر برآوردہ انفرادی طلباء کا اثر بہت ہوتا ہے لیکن دار الاقاموں میں علانیہ طور پر سب سے زیادہ ہوتا ہے تھامس آرنلڈ کے تعلیمی کام کے نہایت ہی مخصوص خصوصیات کے منجملہ ایک خصوصیت یہ تھی کہ وہ اس اصول کے ناگزیر اور لازمی ہونے کو واضح طور پر تسلیم کرتا تھا اور اس کا یہ اعتقاد تھا کہ اس کو دانش مندانہ تہذیب و درستی کے ذریعہ اخلاقی تربیت کا ایک قوی ذریعہ بنایا جا سکتا ہے۔ یہ امر مشتبہ معلوم ہوتا ہے کہ آیا حکومت خود اختیاری کے جس نظام کو بڑے بڑے مدارس کی دار الاقاموں میں ترقی دینے کی

اس نے اس قدر کوشش کی کہ وہ مانیٹروں کے وقت اور توجہ پر گراں مطالبوں کے باوجود زمانہ مابعد کے تیز تر عقلی مقابلہ میں زندہ بھی رہے گا یا نہیں ۱ تاہم اس نظام میں جو حقیقی اصُول کارفرما ہے اس سے کسی کو انکار نہیں ہو سکتا۔ آرنلڈ کا اس حقیقت کو تسلیم کرنا کہ ایک روزینہ مدرسے کے بہ نسبت مدارسی دار الاقامہ میں انفرادی طالب علم کا اثر بھلائی یا برائی کے لئے بہت زیادہ ہوتا ہے اس کے اپنے اس حق کے اصرار کرنے میں بھی دکھائی دیتا ہے کہ "جو لڑکے اس نظام سے استفادہ کرنے کے صریح طور پر ناقابل ہوں یا جن کا اثر دوسروں کے لئے یقینی اور وسیع طور پر ضرر رساں ہو" انہیں علحدہ کر دیا جائے۔"

عصبیت یا پیچ اوپر یہ بیان کیا جا چکا ہے کہ قومی رہبروں کے اثر سے "مجعول" کا متاثر ہونا اور نتیجتاً اعتقادات اور آرا کی تبدیلی اس قومی گرفت سے محدود ہے جو بعض اعتقادات نے انسانوں کے دماغوں پر حاصل کر لی ہے۔ تاریخ اقوام میں ایسے نسبتاً مقررہ اور مستقل اجزا مذہبی، سیاسی اور اجتماعی النصاب العین میں پائے جاتے ہیں مثلاً ممالک متحدہ امریکہ میں جمہوری نصب العین لیکن نہ صرف ایک وسیع پیمانہ پر بلکہ ان چھوٹے چھوٹے گروہوں میں بھی جن میں کوئی قوم خود کو تقسیم کر لیتی ہے قدامت پسند رجحانات ہمیشہ کارفرما دکھائی دیتے ہیں۔ موضوع زیر بحث کی مثالیں پیشہ ورانہ اخلاق کے ضابطے ہیں۔ اب جو چیز بالغ اجتماعی گروہ کے لئے صحیح ہے ہم اس کو مدرسہ کی صورت میں بھی صحیح پاتے

---

۱ کوکسن کے "مضامین پر ثانوی تعلیم" صفحہ ۶۱ ملاحظہ ہو۔

ہیں۔ انفرادی طلباء کے اثر کے علاوہ جس کا ذکر کیا جا چکا ہے ہمیں مدرسہ کے اثر پر بھی بحیثیت مجموعی غور کرنا چاہیئے ۔۔۔ اس کی روایات کی قوت، اس کی رائے عامہ اور مستقل رسوم کی طاقت ۔۔۔ مختصر یہ کہ اس کی عام اسپرٹ یا عصبیت۔ روزینہ مدارس کے بہ نسبت دار الاقامتی مدارس میں جدید تر مدارس کے نسبتاً قدیم تر مدارس ہیں، ان مدارس کے نسبت کرتے جہاں مدارسی زندگی چند سال سے کوتاہ تر ہوتی ہے ان مدارس میں جہاں مدارسی زندگی کو اٹھارہ یا انیس سال تک جاری رکھا جاتا ہے، ان مدارس کے بہ نسبت جہاں کم خوش قسمت طبقوں کے بچے تعلیم پاتے ہیں ان مدارس میں جہاں کے طلباء امتیاز کے اعلیٰ تر موقعوں سے لطف اندوز ہونے والے ہیں یہ اسپرٹ اپنی قوی ترین شکل میں موجود ہوتی ہے۔ اس کے باوجود کسی مدرسہ کا متحدہ احساس اور مدرسہ کے لڑکوں کی رائے کی حالت جھوٹ بولنے چرانے cribbing چغلی کھانے اور دبک جانے جیسے امور کے متعلق اور اس چیز کا جس کو اچھے "آداب و اخلاق" کہتے ہیں ایک عام موازنہ یہ سارے امور ہر حالت میں ایسی قوتیں ہیں جن کا ملحوظ رکھنا ضروری ہے۔ اگر کسی مدرسہ کا لب ولہجہ بالکل صحت مند ہو تو ایک اچھی سیرت والے نو داخل شدہ لڑکے کی ہمدردیاں فوراً صحیح سمت میں حاصل کرلی جائیں گی اور بدخصلت لڑکے کو مجبوراً چیزوں کی قائم شدہ ترتیب کی ایک حد تک پابندی کرنی ہوگی گو وہ اس کے لئے اوپری دل سے اور تاخیر سے ہی کیوں نہ رضامند ہوا ہو۔ اگر لب ولہجہ صحت مند نہ ہو تو اصلاح کا کام آسان نہیں ہوسکتا تاوقتیکہ وہ صحیح سمت میں بہنے نہ لگے اور اگر جیسا کہ water shed پن بہاؤ ہوتا ہے نہر یہ پس وپیش کرے کہ اس کو کس سمت

میں رہنا چاہیئے تو مدرس کا ارادہ اور مقصد اس کے رخ کا باسانی تعین کر سکتا ہے۔ اپنی سیرت، اپنے کردار، اپنے خلوص اور اپنی مثال کے ذریعہ وہ ہمیشہ رہنمائی کرتا رہے گا۔ لڑکے یہ معلوم کرلیں گے کہ نیک سیرت ہونا" اچھے آداب و اخلاق میں داخل ہے" ؏۱۔

اجتماعی تقلید کے اصول سے اجتماعی تفاوت و اختلاف کا اصول اہمیت میں کچھ کم نہیں ہے

یہاں تک ہم نے تقلید اور اثر پذیری کے اُصولوں کی کارفرمائی کی ایک خاص مثال کی حیثیت سے مدرسہ کی سوسائٹی کے اس اثر کا تذکرہ کیا جو کسی انفرادی طالب علم پر مترتب ہوتا ہے کمسن بچے اور نوجوان اپنے ساتھیوں کی تقلید کرنے کا میلان رکھتے ہیں اور بالخصوص ان ساتھیوں کی جو کسی وجہ سے سربرآوردہ اور نمایاں ہو گئے ہوں لیکن اس اثر کا ایک اور بھی پہلو نوٹ کرنے کے قابل ہے کیونکہ جیسا کہ پروفیسر رائیس نے کہا ہے "تقلیدی قسم کے اجتماعی اعمال کے پہلو بہ پہلو ردّعمل کا ایک اور گروہ بھی رونما ہوتا ہے جس کو اول الذکر سے علٰحدہ نہیں کیا جاسکتا لیکن جو سیرت میں یقینی طور پر ان کے برعکس ہوتے ہیں۔ یہ اجتماعی مخالفت اور اس محبت کے قدرتی مظاہر ہیں جو کسی شخص کو اپنی رائے کردار اور قوت کا مقابلہ اپنے ساتھیوں کے ان اوصاف سے کر کے دیکھنے کی ہوتی ہے۔ اجتماعی مقابلہ اور مخالفت کے قدرتی مظاہر بلاشبہ جبلی اساس رکھتے ہیں۔ ان کا ظہور بچپن میں بہت جلد ہو جاتا ہے اکثر و

؏۱ لاری، تعلیمی ادارے، پندرھواں لکچر۔

بیشتر لوگوں میں یہ عمر بھر موجود رہتے ہیں۔ یہ نہایت ہی مخالفانہ اور خطرناک صورتیں اختیار کر سکتے ہیں اور اگر ان کا اظہار معمولی طریقہ سے ہو تو یہ کسی صحت مند اجتماعی فعلیت کے نہایت ہی قیمتی اوصاف ہوتے ہیں۔ اس حقیقت کی توضیح کسی جوشیلے اور جاندار مکالمہ یا بحث سے ہو سکتی ہے " مختصر یہ کہ اجتماعی تقلید اور اجتماعی مخالفت اور مقابلہ ہمیشہ پہلو بہ پہلو رہتے ہیں لیکن ان دونوں ہیجانوں کا آپس میں قریبی تعلق ہے کیونکہ دونوں میں دوسروں سے کمتر نہ رہنے کی خواہش مشترک ہے۔

انعامات کی بحث کے دوران میں ہم نے جزاً پڑھا ہے کہ تدریس کے شعبہ میں مخالفت کا اصول کس طرح عمل کرتا ہے۔ یہ کھلم کھلا رقابت کی صورت اختیار کرتا ہے جس کا بغض آمیز اور غیر فیاضانہ ہونا بالکل ضروری نہیں ہے۔ انعامات کے لئے تیز مقابلے کرانا یا مدارسی زندگی کو رتبہ یا وقار کی جگہوں کے لئے ایک لا متناہی کشمکش بنانا بلا شبہ مخالفت کی جبلت کو مصنوعی اور ضرر رساں طریقوں سے بھڑکانا ہے۔ اس کے باوجود مقابلہ کا ایک موقع و محل ہے۔ اور وہ قدر و قیمت بھی رکھتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ مقابلہ کی نرم تر صورتیں تعلیم کی محبت کو اکسا نہیں سکتیں لیکن یہ پڑھنے کی ایک ایسی مفید عادت کے پیدا کرنے میں مدد دے سکتی ہیں جو بہت سی صورتوں میں حقیقی دلچسپی کی ایک اہم ابتدا ہے۔ یہ کہنا کہ "جونہی کہ ریس شخصی مقابلہ کی صورت اختیار کرتی ہے وہ بداخلاقی کے کنارے تک پہونچ جاتی ہے"۔ ؎۲ انسانی فطرت کے ایک نہایت ہی ظاہر و باہر حقیقت کو نظر انداز کر دینا

؎۱ مبادی نفسیات صفحہ ۲۷۷۔

؎۲ لاری مذکورالصدر کتاب صفحہ ۴۱۳ پر۔

ہے۔ ہمیں ایسے لڑکوں اور لڑکیوں سے سلوک کرنا ہے جو ہماری خواہش کے مطابق نہیں ہیں بلکہ ہم انہیں جس طرح حقیقتاً پاتے ہیں اور یہ حقیقت اظہر من الشمس ہے کہ مقابلہ نہ صرف بچوں کو بلکہ ایسے مردوں اور عورتوں کو بھی بلیغ تر کوشش کے لئے اکساتا ہے جن کے مقاصد کو بمشکل ادنیٰ اور کمتر کہا جا سکتا ہے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ شخصی مقابلہ کینہ پروری اور حرص و آز کا مقابلہ ہو جائے۔ جو چیز کہ کھیلوں کے میدان کے مشغلوں میں جوش اور لطف پیدا کرتی۔ جو چیز کہ اجتماعی تعلقات میں حظ پیدا کرتی اور جو چیز کہ اکثر و بیشتر ایک سائنس داں کی ہمت افزائی کرتی ہے کہ ''وہ لطف آمیز چیزوں کو ٹھکرا کر محنت شاقہ کر کے دن گزارے'' مدرسہ کے کمرے کی مناسب اسپرٹ سے بمشکل متغائر ہو سکتی ہے۔ مخالفت کی جبلی محبت اس لئے نہیں موجود ہے کہ اس کو نظر انداز کیا جائے یا دبا دیا جائے بلکہ اس لئے موجود ہے کہ اس کو بہترین اغراض کے مطابق ڈھالا جائے۔[۱]

اس امر کا بیان کرنا باقی رہ گیا ہے کہ بچہ کا ذہنی نشو و نما نہ صرف مجتمعہ مدرسہ یا جماعت ہی میں اور منظم کھیلوں میں اجتماعی تقلید اور مخالفت کی وجہ سے ترقی کرتا ہے بلکہ ان سارے متفرق تعلقات میں بھی اسی نشو و نما کا یہی حال ہے جو طلبار کے درمیان پیدا ہو جاتے ہیں۔ جس طرح کالج یا کاروباری مقام میں اجتماعی اثرات علم اور ہمدردی کو وسیع کرتے اور بالغ آدمی کی عقل کو اس طرح تیز کرتے ہیں کہ عام طور پر ان کا مشاہدہ نہیں کیا جا سکتا حتیٰ کہ مسلمہ نفسیات داں بھی حال حال تک اس کی اہمیت کو سمجھنے

---

[۱] جیمس کے مکالمات بھی ملاحظہ ہوں صفحات ۴۹۔۵۳

سے قاصر رہے اسی طرح مدرسہ کی رفاقت بھی بچہ کے لئے یہی کام انجام دیتی ہے۔ مختلف اوقات میں اپنے اجتماعی تعلقات کے دوران میں ہم عمر طلباء ہمیشہ ایک دوسرے کے استعمال الفاظ کی تنقید کرتے ایک دوسرے کے خیالات کی نظرثانی کرتے اور ایک دوسرے کی رائے کو منظور یا نامنظور کرتے اور اس پر تبصرہ کرتے رہتے ہیں اور کم از کم آخری مدارج میں ایک دوسرے کے استنتاج سے اتفاق کرتے یا اس کی مخالفت کرتے ہیں۔ اس لئے یہ مشہور و معروف حقیقت معرض وجود میں آئی کہ کسی بچہ کی ندرتوں کو رفع کرنے اور گھر کے مہربان مگر کوتاہی پیدا کرنے والے اثر کی قیمتی طریقوں سے مدد کرنے میں مدرسہ یا کالج سے بہتر کوئی مقام نہیں ہے۔

مدرسہ کی سوسائٹی کی تنظیم ہم سمجھتے ہیں کہ اس باب میں جن مباحث پر روشنی ڈالی گئی ہے ان سے یہ امر بالکل واضح ہو جاتا ہے کہ انفرادی بچہ کی تعلیم میں مدرسہ کی متحدہ زندگی کو ہر صورت میں ایک اہم حصہ حاصل رہے گا۔ اس چیز کا ذہن نشین کر لینا باقی ہے کہ دانشمندانہ تنظیم کے تحت اس متحدہ زندگی کے اثر کو بہت کچھ قوی اور پاکیزہ بنایا جا سکتا ہے۔ ایسی تنظیم کا ایک راز یہ معلوم ہوتا ہے کہ جس طرح مدرسہ کو تدریس کے اغراض کیلئے احتیاط سے منظم کیا گیا ہے جس کے طریقوں کی تشریح اس کتاب کے گزشتہ ابواب میں کی گئی ہے اسی طرح اس کو تربیت کے اغراض کے لئے بھی منظم کیا جانا چاہئیے۔ اس خصوص میں انگریزی مدارس کو بشرطیکہ وہ اپنے امتیازات کو برقرار رکھیں خوش قسمت تصور کیا جا سکتا ہے۔ ہمارے تعلیمی حکام کے عین روبرو ثانوی روزبیتہ مدارس کے نظام کو ترقی دینے کا جو کام رکھا ہوا ہے اس میں ہم بجا طور پر براعظم یورپ کے

مدارس کی طرف جن کی عقلی کارکردگی کے معیار بلند ہیں تنظیم تدریس کی رہنمائی کے لئے دیکھتے ہیں لیکن یہ بھی مساوی طور پر اہم ہے کہ ہم اپنے ہی ملک کے بڑے بڑے تاریخی مدارس کی طرف جو بالراست سیرت سازی میں ممتاز روایات رکھتے ہیں، مدرسہ کی جماعت کی تنظیم کی رہنمائی کے لئے دیکھیں اس سمت میں نہایت ہی امید افزا رجحانوں کے منجملہ ایک رجحان یہ دکھائی دیتا ہے کہ "گھر" کے نظام کو کامیابی کے ساتھ روزینہ مدارس کے حالات کے مطابق بنا لیا گیا ہے۔ ہر لڑکا اپنے "گھر" پر جو فخر کرتا ہے اور مختلف "گھروں" کے درمیان کھیلوں میں جو دوستانہ رقابت ہوتی ہے ان کے متعلق یہ دیکھا گیا ہے کہ یہ بہترین عصبیت کے پیدا کرنے میں نہایت ہی موثر طریقہ سے مدد دیتے ہیں۔ جب کسی طالب علم کے عقلی نشو و نما کے لئے بدلتے رہنے والے جماعتی مدرسین کی کوششوں کی مدد ایک مستقل اتالیق کی کوششوں سے کی جاتی ہے تو اس سے بھی بڑا فائدہ حاصل ہوتا ہے۔ اس اتالیق کا یہ فریضہ ہے کہ وہ لڑکے کی مدارسی زندگی کے اس حصہ میں دلچسپی لے جو کمرۂ جماعت کے حدود کے باہر ہوتی ہے — اس کے کھیلوں اس کی تفریحوں اور مدرسہ کی مختلف مجلسوں میں اس کے حصہ کے متعلق دلچسپی۔ اور اس کا یہ بھی فریضہ ہے کہ وہ بالخصوص مدارسی زندگی کے نازک مدارج میں ایک رہبر اور مشیر کا کام انجام دے مثلاً اس وقت جب کہ مطالعہ میں تخصیص کا فیصلہ کن زمانہ آتا ہے۔ یہ بھی فرض کرنے کے بعد جیسا کہ ہم کر سکتے ہیں کہ آئندہ زمانہ کے متعلم اساتذہ بالعموم ثانوی روزینہ مدارس میں تعلیم پائیں گے اس امر کی توقع کرنا کچھ زیادہ نہیں معلوم ہوتا کہ بڑے بڑے ثانوی مدارس کی متحدہ زندگی کے بہترین عناصر

میں سے چند اس ملک کے سارے مدارسی نظام میں ایک بڑی حد تک بالآخر جاری وساری ہو جائیں گے۔

حوالہ جات

ایس۔ ایس۔ لاری نے اپنی کتاب تعلیمی ادارے حصہ چہارم کے نویں لکچر سے پندرہویں لکچر تک ہمارے آخری تین ابواب کے مباحث پر بہت ہی ابتدائی بحث کی ہے۔ ہربارٹی نقطہ نظر سے اسی موضوع کی توضیح کے لئے ہربارٹ کی تصنیف تعلیم کی سائنس (بترجمہ فیلکن) کتاب سیوم فیلکن کی کتاب تمہید ہربارٹ چوتھا باب اور رین کی کتاب تدریسیات کی مبادیات ملاحظہ ہوں۔ سلی کی تصنیف مدرس کی دستی کتاب نفسیات کے انیسویں باب میں نفسیاتی پہلوؤں پر بحث کی گئی ہے۔ لائیڈ مارگن کی کتاب نفسیات برائے مدرسین دسواں باب۔ مکالمات جمیس باب سوم سے باب ہشتم تک اور پندرہواں باب ہیج پر اسے سجوک کا لکچر اور بارنٹ کی کتاب تدریس وتنظیم میں سجوک کا باب "جماعتی انتظام واہتمام پر" یہ سب کے سب نوجوان مدرسین کے لئے بہترین ہیں۔ بارنٹ کی کتاب تدریس میں عقل سلیم دوسرا باب بھی ملاحظہ ہو۔ "دو گھر" کے نظام کے متعلق تھرنگ کی کتاب تعلیم اور مدرسہ اور فنڈلے کی کتاب رگبی کے آرنلڈ میں ہر جگہ ملاحظہ ہو۔ اثر پذیری پر کیٹنگ کی کتاب تعلیم میں اثر پذیری ملاحظہ ہو۔

حال حال میں مدرسہ میں آزادی کے سوال پر بہت کچھ توجہ دی گئی ہے۔ اس وسیع ادب کو ملاحظہ کیا جائے جو ڈاکٹر مانٹی سوری کے کام سے متعلق ہے جس کی تعلیم میں یہی سب سے زیادہ قیمتی وصف

معلوم ہوتا ہے۔ ہومس کی تصنیف کیا ہے اور کیا ہو سکتا ہے
بھی ملاحظہ ہو فقط

تمت

اشاریہ